

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DO CARMO SOUZA NETO SCHELLIN

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

CURITIBA
2015

MARIA DO CARMO SOUZA NETO SCHELLIN

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Pós-graduação em Educação, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Branco

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Schellin, Maria do Carmo Souza Neto

A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral / Maria do Carmo Souza Neto Schellin – Curitiba, 2015.

232 f.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Branco

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

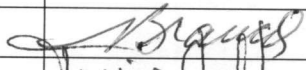
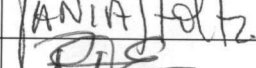
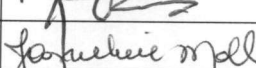

1. Educação integral – Metodologia. 2. Educação integral – Aprendizagem. 3. Escolas – Métodos de ensino. 4. Pedagogia crítica.
I. Título.

CDD 371.04

PARECER

Defesa de Dissertação de **Maria do Carmo Souza Neto Schellin** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Verônica Branco, Prof.^a Dr.^a Tânia Stoltz, Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof.^a Dr.^a Jaqueline Moll, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Verônica Branco		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Stoltz		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Romilda Teodora Ens		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Jaqueline Moll		APROVADA

Curitiba, 26 de março de 2015



Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar na maior de todas as escolas, a vida. E por tê-Lo ao meu lado em todos os momentos, amparando e fortalecendo a minha caminhada, principalmente por Sua presença sempre sentida durante estes dois anos de mestrado.

Tenho alguns agradecimentos a fazer para pessoas muito especiais, mas quero que saibam que o que eu escreva aqui não será suficiente para externar o que está em meu coração. Agradeço:

À minha estimada orientadora, Professora Doutora Verônica Branco, por acreditar e confiar em mim, por esta chance de aprendizado, de inserção na pesquisa, que favoreceu meu crescimento não só profissional como, também, pessoal.

À querida professora Doutora Tânia Stoltz, por tantos esclarecimentos, tantos equilíbrios e desequilíbrios e quiçá, pela equilibração majorante...

À Professora Doutora Romilda Teodora Ens, por sua leitura crítica, que resultou valiosa contribuição em minha qualificação e por ter aceitado meu convite com muito carinho e atenção.

À Professora Doutora Jaqueline Moll, que muito me honra com sua participação em minha banca, pela efetiva contribuição para a construção dos novos caminhos da Educação Integral no Brasil e que, da mesma forma, contribuiu e contribui na minha caminhada.

À querida colega e amiga Sandra Mara Castro dos Santos, por seu apoio irrestrito em todos os momentos.

Às queridas “meninas” da Gerência de Educação Integral e colegas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela torcida e por acreditarem em mim desde o momento da seleção para o mestrado.

Aos profissionais das escolas integrais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pela prontidão e carinho com que me receberam e por sua contribuição a esta pesquisa.

Ao meu esposo, Carlos Augusto, por seu imenso amor, que se fez sentir em cada gesto, até mesmo no auxílio pela busca aos materiais de pesquisa.

Aos meus pais, Carmen e Manoel, meu exemplo, inclusive como profissionais professores: competentes, dignos, honestos, responsáveis, cumpridores de seus deveres.

Aos meus filhos, Victor e Ana, e aos meus irmãos, um pouco filhos também, Tiago Pedro e Maria Cristina, pelo carinho, pela força, pelo incentivo e, por que não dizer, pelo exemplo.

Aos meus sogros, Waldemiro e Maria Regina, pelo incentivo, apoio e carinho.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram nesta minha jornada acadêmica, meu sincero muito obrigada!

O que faço, como professor, na criança em idade escolar, penetra profundamente na natureza física, psíquica e espiritual. Muitas vezes, por décadas, isso atua de certa forma por baixo da superfície e vem à tona de modo bem peculiar décadas depois, às vezes no fim da vida da pessoa, sendo que foi implantado nela, como germe, no início de sua vida. Só podemos atuar corretamente na criança pequena, quando olhamos não só para ela, mas sim quando consideramos toda a vida humana, num verdadeiro conhecimento do ser humano.

Rudolf Steiner

RESUMO

Este trabalho analisa a educação em tempo integral desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O objetivo específico da pesquisa é levantar a concepção de Educação Integral e de aprendizagem dos profissionais que atuam nas escolas com esta oferta de ensino, bem como confrontá-la com o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica desses profissionais. A base teórica emprega referenciais relativos à Educação Integral e à aprendizagem. Para a aprendizagem, buscaram-se subsídios na concepção piagetiana. A pesquisa de campo foi qualitativa de natureza exploratória. Os instrumentos de pesquisa utilizados com o objetivo de conhecer as concepções e verificar a convergência ou divergência entre o discurso e a prática pedagógica dos professores foram: entrevistas, análise dos planos de aula e observação das aulas. A aplicação dos instrumentos revelou desconhecimento e conflitos na visão de Educação Integral dos profissionais, pois, ao mesmo tempo que a viam como aquela que trabalha o todo do ser humano, consideravam também que ela ocorria somente no tempo ampliado. A concepção de Aprendizagem predominante entre os profissionais pesquisados foi a Empirista, presente no encaminhamento metodológico e na prática pedagógica reforçada pela visão de que uma metodologia diferenciada, com atividades prazerosas e instigadoras da reflexão deveria ser desenvolvida, preferencialmente, no contraturno. Assim, a pesquisa indica a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que contemplem a temática Educação Integral, com a retomada da concepção de aprendizagem a partir da reflexão sobre a prática que já ocorre, para favorecer a compreensão de possíveis e necessários caminhos que qualifiquem a aprendizagem numa educação que se pretende Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Aprendizagem. Encaminhamento Metodológico. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This paper analyses the project of Full-time Schooling developed at the Curitiba municipal school system. The specific purpose of the research is to determine the concept of Integral Education and Learning of the professionals who work at schools that offer this kind of program, as well as confronting it with the methodological approach and pedagogical practice of such professionals. The theoretical *corpus* is based on references to Integral Education and Learning. Concerning Learning, the Piaget concepts were used. The field research was qualitative, and of exploratory nature. The research techniques, with the purpose of exploring the concepts, and of verifying convergence or divergence between theory and practice, were: interviews, lesson plan analysis and class observation. Such techniques revealed lack of knowledge and conflicts in the view held by the professionals in terms of Integral Education, because even though they viewed it as an opportunity to work with human beings as a whole, they believe such model would only be effective in extended time. The dominant conception of Learning among the professionals subjected to this research was Empiricist, which was present both in the methodological approach and in the pedagogical practice, reinforced by the view that a differential methodology, with activities that are both pleasant and challenging in terms of reflection should be implemented primarily in the second turn of classes. Thus, the research indicates the need for training courses regarding Integral Education, aiming at recovering the concept of learning through reflections about the current practice, in order to facilitate the comprehension of possible and necessary paths that can improve learning in a model of schooling that is presumed integral.

Key-words: Integral Education. Learning. Methodology Guidelines. Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA.....	22
FIGURA 2 E 3	- ESPAÇO INTERNO DE UMA ETI: REFEITÓRIO E QUADRA POLIESPORTIVA.....	38
FIGURA 4	- ESPAÇO EXTERNO DO COMPLEXO II.....	45
FIGURA 5 E 6	- PROJETOS DE CONTRATURNO VINCULADOS A ESCOLAS MUNICIPAIS.....	47
FIGURA 7 E 8	- UEIS DE CONSTRUÇÃO MAIS RECENTE.....	48
TABELA 1	- COMPARATIVO ENTRE OS IDEBS DAS ESCOLAS COM ESTUDANTES MATRICULADOS EM TEMPO PARCIAL (REGULARES) E DE ESCOLAS COM MAIORIA DE ESTUDANTES MATRICULADOS EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/2011.....	55
QUADRO 1	- CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO.....	106
QUADRO 2	- CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	126
QUADRO 3	- CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA....	129
QUADRO 4	- FREQUÊNCIA DAS PROFISSIONAIS A CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, NOS ÚLTIMOS 2 (DOIS) ANOS..	133
QUADRO 5	- SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE PERMANÊNCIAS.....	133

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	- Centro de Educação Integral
CIACs	- Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
EPA	- Equipe Pedagógica Administrativa
ETI	- Escola de Tempo Integral
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	- Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira
PME	- Programa Mais Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFIC	- Programa de Formação Integral à Criança
PRONAICA	- Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente
RIT	- Regime Integral de Trabalho
RME	- Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	- Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS	- Tecnologias da informação e comunicação
UEI	- Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA	16
1.2 OBJETIVOS	17
1.3 HIPÓTESES	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	20
2.1.1 O fator tempo	22
2.1.2 As bases da Educação Integral no Brasil	28
2.1.3 As bases legais	33
2.1.4 O Programa Mais Educação	37
2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA.....	44
2.2.1 Educação em tempo Integral e desempenho na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	54
2.3 A APRENDIZAGEM	58
2.3.1 Estágio pré-operatório	66
2.3.2 Estágio operatório-concreto	72
2.3.3 Fatores do desenvolvimento na visão de Piaget	78
2.4 ESTUDOS SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E APRENDIZAGEM.....	84
2.4.1 Pesquisas relevantes sobre Educação Integral.....	85
2.4.2 Pesquisas relevantes sobre aprendizagem.....	90
2.5 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	94
2.6 REFLEXÕES SOBRE UM ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	99
3 METODOLOGIA	110
3.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	111
3.2 MATERIAIS (MÉTODOS DE COLETA DE DADOS).....	112
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	116
3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CUJOS PROFISSIONAIS PARTICIPARAM DA PESQUISA.....	117

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	126
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	128
4.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O PONTO DE VISTA DAS PROFISSIONAIS	131
4.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	135
4.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	137
4.5 A COMPREENSÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	145
4.6. INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO REGULAR DE AULAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O TEMPO AMPLIADO.....	151
4.7 INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA APRENDIZAGEM ESCOLAR	154
4.8 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E SABERES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	156
4.8.1 Os tempos	157
4.8.2 Os espaços	160
4.8.3 Os saberes	164
4.9 AS MARCAS DEIXADAS PELA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS DISCURSOS OFICIAIS.....	168
4.10 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INTEGRAL, O ENCAMINHAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO.....	172
4.10.1 Observação da prática da professora R.A.....	172
4.10.2 Observação da prática da professora A.P.A	175
4.10.3 Observação da prática da professora A.P.B	178
4.10.4 Observação da prática da professora R.B.....	180
4.10.5 Observação da prática da professora A.P.C	183
5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES	214
ANEXOS	228

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, principalmente a partir do início do século XXI, a ampliação do tempo escolar passou a ser sinônimo da busca pela qualidade na educação, caracterizando-se como uma Educação Integral e em tempo integral, um tempo maior de permanência de crianças e jovens no espaço escolar, objetivando uma complementação de oportunidades de aprendizagem. Contudo, a denominação *educação em tempo integral* engloba também uma concepção de Educação Integral, ou seja, uma educação em que se pretende dar ao sujeito uma formação a mais completa possível, considerando-o em suas múltiplas dimensões: biológica, cognitiva, afetiva, psicológica, física, histórica, cultural, social, entre outras.

O debate que ressurgiu no cenário nacional a respeito da temática Educação Integral vem ao encontro da necessidade de qualificar a educação pública, que apresenta índices insatisfatórios em avaliações de desempenho, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, hoje, a Educação Integral está relacionada à ampliação do tempo de permanência do estudante no espaço escolar, tendo como principal objetivo a garantia da aprendizagem.

Curitiba conta com uma história de 27 anos de oferta de Educação Integral e em tempo integral, tendo como objetivos os acima citados, ou seja, a formação mais completa possível de seus estudantes, o que não deixa de considerar também a garantia da aprendizagem.

O interesse da pesquisadora pela temática Educação Integral e aprendizagem surgiu em decorrência de seus 26 anos de magistério, sendo que desses, mais de 12 anos em contato direto com a realidade das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), onde é pedagoga. Nos últimos três anos, atuou na Gerência de Educação Integral da Secretaria Municipal da Educação, desempenhando, entre outras, a função de coordenadora do Programa Mais Educação, que é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2009).

Nesse período, foram constantes as indagações, por parte de educadores e da população em geral, sobre a aprendizagem dos estudantes que frequentam a

escola em tempo integral. Parece consenso entre todos que o estudante que permanece na escola em tempo ampliado deva ter um desempenho acadêmico melhor do que aquele que fica apenas 4 horas.

Certamente, quando se pensa a aprendizagem, é fundamental considerar o fator tempo, pois os currículos escolares estão abarrotados de conteúdos, mas o tempo para o seu desenvolvimento é cada vez menor. Branco (2009) ressalta que o desenvolvimento da competência, nos diversos domínios da aprendizagem, somente ocorre com grande investimento de tempo, sendo que a quantidade de tempo necessária à aprendizagem de um conteúdo é proporcional à quantidade de material a ser aprendido.

Contudo, a relação tempo ampliado e aprendizagem não é direta, e essa análise não é tão simples quanto possa parecer, já que necessita considerar também outros fatores, entre os quais: o contexto do estudante, as atividades desenvolvidas, a metodologia utilizada, a formação dos professores, a organização do tempo, uma vez que para melhorar a aprendizagem é necessário repensar as práticas escolares.

Um exemplo dessa relação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), que em 2011 foi de 5,8 e, se contabilizar somente as escolas que ofertam educação em tempo integral para mais de 40% de seus estudantes, tem-se um IDEB de 5,56. Esse resultado não reflete um aproveitamento expressivo do tempo ampliado em favor da efetivação da aprendizagem dos conteúdos avaliados, uma vez que o desempenho dos estudantes que permaneciam na escola por nove horas foi pouco inferior ao daqueles que ficavam apenas 4 horas.

Branco (2009) também fez considerações a respeito do desempenho dos estudantes das escolas de tempo integral nas avaliações em larga escala, explicando:

Prova disso são os sistemas municipais de Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro, que mantêm escolas em regime de Tempo Integral, nas quais são ofertadas atividades esportivas e artísticas aos alunos, no contraturno ou mescladas no turno escolar, e cujos desempenhos em testes avaliativos externos – como o Prova Brasil e o Sistema de Avaliação e Rentabilidade do Estado de São Paulo (SARESP) – demonstraram nível de rendimento

semelhante ou até menor que o dos alunos das escolas regulares. (BRANCO, 2009, p.19).

Tem-se o entendimento de que um dos principais fatores que contribuem para que a relação tempo ampliado e aprendizagem não se reflita em melhores índices e consequente efetivação da aprendizagem é a forma como esse tempo é organizado; isso envolve principalmente o encaminhamento metodológico proposto para os conteúdos trabalhados e a falta de integração entre o turno regular de aulas e o contraturno.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) contava, até 2014, com 85 escolas com oferta de educação em tempo integral, em espaços diferenciados: na própria escola, em prédios anexos à escola e em prédios pertencentes às escolas, mas que não se localizam no mesmo terreno.

A proposta de trabalho vigente para o tempo ampliado envolve atividades que reforçam, aprofundam e ampliam os conteúdos dos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências, educação física e arte, entre outros, por meio de práticas educativas diversificadas que ocorrem no turno contrário ao regular de aulas.

O que a pesquisadora pode perceber ao longo de sua vivência nas escolas com oferta de educação em tempo integral da RME de Curitiba e com seus profissionais foi uma preocupante falta de clareza sobre os encaminhamentos metodológicos a serem realizados em uma escola que pretende ofertar formação completa aos seus estudantes, além da falta de integração e unidade de trabalho na própria escola. Muitos profissionais que trabalham somente com os componentes curriculares da base nacional comum, no turno regular, não têm ideia de quais Práticas Educativas são desenvolvidas em contraturno e de sua importância na formação dos estudantes. Este quadro se agrava ainda mais quando as atividades de contraturno não ocorrem na própria escola. A partir de 2013, percebendo essa fragilidade e atendendo a uma contrapartida exigida pelo Programa Mais Educação (ao qual o município aderiu em 2012), a Secretaria Municipal de educação de Curitiba (SME) disponibilizou coordenadores para a Educação Integral em todas as suas unidades. Cabe a esses profissionais, que permanecem 8 horas na escola, orientar o trabalho pedagógico dos professores que desenvolvem as Práticas

Educativas no contraturno e favorecer a integração entre os dois turnos, juntamente com os demais integrantes da Equipe Pedagógica Administrativa (EPA).

Contudo, para que essa e outras ações propostas pela SME, com vistas à qualificação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, possam ter o êxito almejado, não basta somente que o professor tenha orientações sobre como realizar o trabalho pedagógico em sala de aula, é preciso que ele esteja subsidiado por uma concepção de aprendizagem que sustente sua prática.

Como os estudantes permanecem até 9 horas na escola, há grande preocupação por parte de pais e professores sobre o cansaço provocado por essa jornada tão longa na escola. A imagem que vem à mente de todos é de uma criança que já passa 4 horas em uma sala de aula, sentada, copiando lições e que passará mais 4 horas fazendo a mesma coisa, ou seja, “mais do mesmo”. Sob esse aspecto, com certeza a ampliação de jornada seria um “castigo” para as crianças.

Dessa forma, uma educação em tempo integral que atinja seus objetivos e não seja desgastante para os estudantes dependerá de um encaminhamento metodológico que considere o estudante um aprendiz ativo¹.

Portanto, nesta pesquisa pretende-se analisar a relação entre a teoria e a prática, isto é, a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, de profissionais que atuam em escolas com oferta de educação em tempo integral na (RME, se e como essas concepções se refletem em sua prática pedagógica e a partir de uma base teórica subsidiar a reflexão sobre um encaminhamento metodológico que realmente favoreça a aprendizagem de estudantes que permanecem nas escolas municipais no turno completo. Embora tenha-se clareza das múltiplas dimensões do ser integral, o foco de pesquisa foi a dimensão cognitiva, da aprendizagem dos conteúdos escolares (de língua portuguesa e matemática) que, no dizer de Gadotti (2009), quando são vistos sobre o princípio da integralidade, não estão separados das demais dimensões.

Para melhor organização do estudo, este trabalho foi dividido em capítulos. O presente capítulo, de *Introdução*, além da justificativa do interesse pelo tema estudado, apresenta o problema, os objetivos e as hipóteses de pesquisa.

¹ Aprendiz ativo – aquele que age sobre o objeto de conhecimento (no sentido de conhecer, ver, pegar, sentir, pensar sobre) tendo por base seus conhecimentos prévios e a partir da interação com o meio, transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões.

No capítulo dois, da *Fundamentação Teórica*, buscamos o referencial que ofereceu suporte ao aprofundamento das reflexões relativas à Educação Integral e à aprendizagem. Dessa forma, apresentaram-se estudos relacionados à concepção de Educação Integral, que tem como aporte os seguintes autores: Moll (2009, 2013), Coelho (2009), Arroyo (2012), Éboli (1969), Branco (2009), Arco- Verde (2012), Ribeiro (1990), Cavalieri (2007), Lima (2002), Coelho e Cavalieri (2002), O manifesto dos Pioneiros (1932), Teixeira (1957, 1962, 1968), Paro (1988), Esquisani (2009) e Maurício (2006).

Para fundamentar os estudos sobre a Educação Integral em Curitiba, seu histórico e o efeito do tempo ampliado para o ensino da capital, foram consultados os seguintes autores: Germani (2006), Arco-Verde (2003), Cavalieri (2013), Withers e Ens (2011), Menezes e Leite (2012) e Rocha (2012).

Para aprofundar o entendimento sobre as questões relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem, buscou-se aporte teórico nos autores: Carvalho (2006), Cavalieri (2007), Becker (1993, 2003, 2009), Montoya (2009), Piaget (1972, 1973, 1975, 1976, 1977a, 1977b, 1995, 1998) Stoltz (2008a, 2008b), Pádua (2009), Goulart (1989), Piaget e Inhelder (2012), Dolle (1981), Terra (2006) e Moro (1990).

No levantamento em bases de dados, sobre as temáticas Educação Integral e Aprendizagem, analisaram-se as pesquisas de: Rocha (2012), Withers (2011), Germani (2006), Arco-Verde (2003), Kirchner (2011), Branco (2009), Moreira (2013), Freitas (2012), Niemann e Brandoli (2012), Pádua (2009), Picetti (2008), Souza Filho (2008), Terra (2006) e Becker (1993).

As reflexões sobre um encaminhamento metodológico para a escola de tempo integral, onde foram apresentados caminhos possíveis para o trabalho em uma escola de dia completo, tiveram como embasamento teórico: Branco (2009, 2013), Piaget (1975, 1998), Zabala (1998), Becker (1994, 2008), Niemann e Brandoli (2012), Solé (1998), Moretto (2003), Lima (2002), Stoltz (2008b) e Nörberg (2010).

No capítulo três, apresentou-se a *metodologia* proposta para esta pesquisa, a seleção dos participantes, e o procedimento para a análise dos dados dos materiais coletados na pesquisa de campo. Para tanto, buscou-se subsídios em: Sampieri (2006), Richardson (1999), Reis (2011), André (2010), Lüdcke e André (1986), Triviños (1987) e Bardin (2006).

No capítulo 4, referente aos *resultados, análise e discussão*, foi necessário buscar mais referenciais, além dos já, para dar subsídios a essa importante parte da

pesquisa, uma vez que certas categorias elencadas não foram foco do referencial anterior: Becker (1993), Gonçalves (2006), Mira (2011), Piaget e Greco (1974), Libâneo (2004), Baffi (2002), Fernandes (2014), Arco-Verde (2003), Cavalieri (2007), Viñao-Frago e Escolano (2001), Germani (2006) e Padilha (2009).

Nas *considerações finais*, são apresentados os achados desta pesquisa a partir do problema e objetivos propostos, que apontam para a possibilidade de novos estudos.

A relevância desta pesquisa, do ponto de vista acadêmico, encontra-se na proposta de uma reflexão sobre duas questões que ocupam destaque no cenário nacional da atualidade: a Educação Integral e a Aprendizagem, uma vez que mais tempo para aprender é um direito de todo o estudante brasileiro e garantir essa aprendizagem é dever da escola, sendo fundamental a análise dos fatores acima citados e de outros que possam interferir nesse processo.

1.1 PROBLEMA

Quando se pensa em educação em tempo integral que tem entre seus objetivos a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes, um fator importante a ser considerado é como os profissionais que atuam na escola de tempo integral concebem a aprendizagem, pois isto se reflete diretamente em sua prática pedagógica. Embora se digam construtivistas², o que muitos profissionais acabam reforçando nos estudantes é a capacidade de memorização e reprodução de conhecimentos, esquecendo-se de que eles são aprendizes ativos, com conhecimentos prévios que devem ser valorizados e tomados como base para a elaboração dos novos. Aulas expositivas, onde só o professor fala e não há interação com o estudante e seus conhecimentos prévios sobre os temas que serão abordados, não favorecem a construção e não colocam o estudante como sujeito de seu próprio conhecimento.

² O professor construtivista é aquele mediador da relação sujeito-objeto, que proporciona os instrumentos necessários à construção do conhecimento pelo próprio aluno, favorecendo o desenvolvimento de forma integrada e completa dentro de cada estágio do desenvolvimento.

Sob esse ponto de vista, deve-se considerar ainda as mudanças ocorridas nas relações sociais, pois como afirma Imbernón (2009, p.9): “A escola não é mais o que era há alguns anos (nem pode ser), nem os professores têm o mesmo papel. Suas funções mudaram; portanto, é preciso mudar sua forma de trabalhar.”

Com base no que foi colocado tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação:

Como se estabelece a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral?

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica dos profissionais que trabalham em escolas com oferta de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para melhor condução deste estudo, o objetivo geral foi desdobrado nos objetivos específicos a seguir:

- Investigar as concepções de Educação Integral e de aprendizagem dos profissionais de escolas da RME de Curitiba.
- Estabelecer uma relação entre as concepções de Educação Integral e de aprendizagem, os encaminhamentos propostos e a prática pedagógica dos professores, com base nos estudos realizados.
- Verificar o grau de integração entre os conteúdos trabalhados, os encaminhamentos metodológicos e as práticas pedagógicas realizadas no turno regular de aulas e aqueles propostos para o tempo ampliado.
- Identificar, a partir da perspectiva dos professores, os principais desafios que podem ser superados para que possam realizar uma melhor mediação na aprendizagem dos estudantes da escola de tempo integral.

1.3 HIPÓTESES

Para esta pesquisa levantaram-se as seguintes hipóteses, que poderão ser confirmadas, ou não, no decorrer da pesquisa:

- Muitos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral empregam procedimentos metodológicos que reforçam nos estudantes a capacidade de memorização e reprodução de conhecimentos.
- O encaminhamento metodológico destes profissionais reflete concepções tradicionais a respeito do processo de aquisição da aprendizagem.
- Nas escolas com oferta de educação em tempo integral, da RME de Curitiba, a falta de integração entre os conteúdos e encaminhamentos metodológicos realizados pelos profissionais que atuam no turno regular de aulas e os das Práticas Educativas específicas para o tempo ampliado é um fator que não tem contribuído para melhoria da aprendizagem dos estudantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a fundamentação que subsidiará teoricamente este estudo e embasará a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Inicialmente, buscou-se o referencial que ofereceu suporte ao aprofundamento das reflexões relativas à Educação Integral e à aprendizagem. Dessa forma, apresentamos estudos relacionados à concepção de Educação Integral, que tem como fator indissociável o tempo; as bases para a Educação Integral no Brasil, que se encontram no movimento escolanovista; as suas bases legais e ao Programa Mais Educação, que embora não seja uma política educacional, apresenta-se como uma política indutora para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Em seguida, é trazida uma breve retrospectiva dos 27 anos da educação em tempo integral de Curitiba e busca-se analisar a relação entre o tempo ampliado de permanência dos estudantes no espaço escolar e a melhoria da qualidade na aprendizagem, tomando por base o IDEB das escolas.

Discorre-se também sobre a questão do desenvolvimento e da aprendizagem. O teórico escolhido para embasar o estudo foi Jean Piaget, pois mesmo a educação não tendo sido o foco dos seus estudos, eles a influenciaram grandemente. Seus estudos ocorreram durante grande parte do século XX e encontram hoje respaldo nas descobertas das neurociências, que constata cada vez mais sua profunda cientificidade.

Por fim, apresenta-se uma reflexão acerca do encaminhamento metodológico para a escola de tempo integral, que pode ter como base os princípios colocados por Piaget. Para ele, era imprescindível a transformação no modo de ensinar a partir do entendimento da forma lógica de aprender dos estudantes. Segundo esse autor, a prática do ensino deveria estar pautada no método ativo, segundo o qual o professor propicia à criança reconstruir e reinventar, não cabendo somente a transmissão de informações. Para Piaget (1998), o professor não pode limitar-se ao conteúdo específico de sua disciplina, mas precisa conhecer como ocorre o desenvolvimento da inteligência humana e todo o processo de ensino deve estar pautado na experimentação por parte do estudante.

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo Jaqueline Moll, que atuou até 2013 como diretora de Currículo e Educação Integral, na Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação e foi responsável pela implantação do Programa Mais Educação nas escolas brasileiras, o que caracteriza a Educação Integral

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (MOLL, 2009, p. 13).

Portanto, Educação Integral é aquela que, além da oferta de um tempo ampliado de permanência do estudante na escola, pensa o ser humano multidimensional, englobando os mais variados aspectos que vão se desenvolvendo no decorrer da vida. Sob esse ponto de vista, é importante considerar também que a aprendizagem ocorre em diferentes contextos: familiar, social, na escola e em outros espaços formais e informais.

O conceito de “Educação Integral” vem da ideia de uma formação completa do homem, isto é, em todas as suas dimensões. De acordo com Coelho (2009), as reflexões sobre uma formação humana mais completa remontam do início da civilização, na antiguidade a “[...] *Paideia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou Educação Integral – formação do corpo e do espírito (p. 85)”.

Contudo, em períodos posteriores da história, a formação humana, mais ou menos ampla, não teve destaque, pois a educação formal ocorria em instituições privadas confessionais e tinha como objetivo o atendimento de uma elite que podia pagar pelo ensino para seus filhos. Somente no século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, a Educação Integral volta à tona sob a perspectiva de formação do homem completo, nos aspectos: físico, moral e intelectual (COELHO, 2009).

No Brasil, embora as discussões a respeito da Educação Integral tenham ganhado destaque nos últimos anos, na primeira metade do século XX, ela já contava com iniciativas a seu favor, por parte de movimentos educativos de

católicos, integralistas, anarquistas e de educadores como Anísio Teixeira, um dos pioneiros do movimento da Escola Nova (BRASIL, 2009).

A proposta de Educação Integral desses movimentos, segundo Germani (2006), buscava, além da formação intelectual, física e moral, a formação profissional. Nesse período, a preocupação não era ainda com a ampliação do tempo escolar.

Na década de 1950, Anísio Teixeira fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia e, ao definir um currículo o mais completo possível para a escola que fundou, constatou a impossibilidade de desenvolvê-lo em tempo parcial. O grande educador, percebendo as transformações da vida familiar, e da própria sociedade chamou atenção para que a necessidade

(...) de a escola tomar, em grande parte, a si, as funções da família e do meio social, corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente. (TEIXEIRA, 1968, p.39).

Para Anísio, uma nova escola se fazia necessária a fim de atender às funções do momento de civilização em que se vivia. E essa escola tinha que ser para uma Educação Integral, uma vez que a vida de família já não conseguia ser.

Sob a inspiração da educação proposta por Anísio Teixeira, nos anos 80 Darcy Ribeiro construiu os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro e também no final dos anos 1980 foram criadas as ETIs (Escolas de Tempo Integral) e nos anos 1990 os Centros de Educação Integral (CEIs), em Curitiba. Nessas propostas, para a materialização de uma Educação integral, era imprescindível o aumento do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar.

2.1.1 O fator tempo

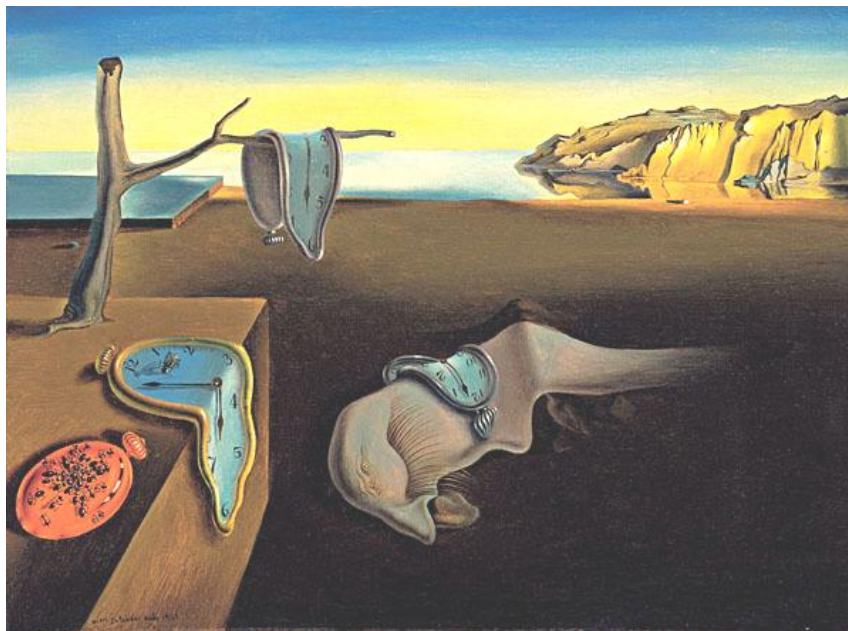


FIGURA 1 – DALI, S. A **Persistência da Memória**, 1931. Óleo sobre tela, 24x33cm Museu de Arte Moderna de Nova Iorque

FONTE: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/02/14/1082019/uma-arte-semana-persistencia-da-memoria-salvador-dali.html>>. Acesso em:15/01/2015

Inicia-se esta seção fazendo-se uma alusão à obra do pintor espanhol Salvador Dali **A Persistência da memória** (FIGURA 1), de 1931. Dizem que esta obra fica marcada na memória de quem a observa, mesmo que uma única vez, por seus “relógios moles” de difícil esquecimento, assim como por suas formas e cores. Este quadro foi pintado por Dali enquanto observava um queijo *camembert*, de pasta mole, assim surgiu a inspiração para os seus “relógios”. (PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA, 2014).

O quadro remete a uma reflexão sobre a relatividade do tempo, sobre sua flexibilidade e maleabilidade, representada na obra pelo estado físico, pela diferença de horários marcados nos relógios e pela mosca pousada no maior deles, indicando que o tempo voa (OLIVEIRA, 2010). Na maioria das vezes não se atenta para essa relatividade do tempo, porque é visto como uma reta, composta por uma sucessão de instantes.

Quando se pensa em uma educação em tempo integral, “tempo” e “educação” tornam-se indissociáveis. Considerar o fator tempo é imprescindível. É

necessário considerá-lo para além de sua ampliação, como esse tempo ampliado é ocupado, qual lógica norteia sua organização, pois “Puxar do tempo é puxar de um fio que se estica e se desdobra, que toca as múltiplas dimensões em que nossa docência se enreda”. (ARROYO, 2012, p. 188).

No livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, Arroyo (2012) destaca que a escola tem seus tempos rígidos e predefinidos, contudo, na vida, o tempo é imprevisível, são duas lógicas difíceis de aproximar, mas que não podem ser ignoradas; essas lógicas são fruto da subjetividade do tempo expressa na obra de Salvador Dali.

A escola possui uma lógica temporal institucionalizada, tanto para professores como para alunos, e que dificilmente é questionada. É uma lógica organizada em torno dos conteúdos a serem transmitidos: “Uma suposta lógica dos conteúdos a serem transmitidos constitui o eixo vertebrador da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações.” (ARROYO, 2012, p. 193).

Essa lógica temporal pressupõe uma simultaneidade da aprendizagem, com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade, tempos que estão cada vez mais encolhidos e ainda assim resistimos a repensar essa lógica aprisionante.

No Brasil, entre os anos 30 e 50 do século XX, apresentou-se como uma característica da educação brasileira o tempo reduzido de permanência dos estudantes na escola.

Terezinha Éboli, em sua obra *Uma experiência de Educação Integral*, de 1969, ressalta que no discurso de Anísio Teixeira, proferido por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia em 1950, o teórico destacou que a partir da lei da reforma educacional de Washington Luiz, de 1930, a simplificação tomou conta do país com tal força que reduziu a escola primária a três anos e a congestionou com turnos sucessivos de alunos. Contudo, as ideias reducionistas eram muito sedutoras pela economia com que favorecia aos governantes. Anísio Teixeira acrescentou que isto fez com que os estados conseguissem piorar a legislação, transformando os três anos de escolaridade obrigatória em três anos de “meios-dias”, referindo-se ao fim do atendimento em período integral e à instituição dos turnos de quatro horas diárias nas escolas. A Educação pública tinha se reduzido assim, a um ano e meio de escolarização em comparação a ofertada até então (ÉBOLI, 1969).

Contudo, posteriormente a redução foi ainda maior, objetivado atender a um número cada vez maior de crianças: “Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio dia escolar e, em muitos casos, um terço de dia escolar, com a consequente redução do programa.” (TEIXEIRA, 1957, p. 46). Temos ainda hoje, escolas no Brasil com turnos de 3 horas diárias.

Infelizmente, como colocado por Branco (2009), a redução e a simplificação da escola transformaram-se, ao longo dos tempos, em uma aceitação e é hoje uma situação tida como normal, tanto que autoridades educacionais como educadores considerarem suficiente a oferta de escolarização em 200 dias letivos, com 800 horas de atividades, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) em vigência (BRASIL, 1996).

Muitos profissionais da educação e a população em geral consideram um “massacre” a criança permanecer na escola por mais de 4 horas. A esse respeito, a partir de seu estudo sobre escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Arco-Verde argumenta:

[...] cansaço e fadiga parecem inevitáveis nas crianças e adolescentes que permanecem mais tempo na escola, e, de outro lado, a boa organização escolar, combinada com o trabalho competente dos professores e demais profissionais, permite ao discente permanecer motivado durante todo o período escolar, além de sentir prazer nas atividades desenvolvidas. (ARCO-VERDE, 2012, p.95).

Coelho e Cavalieri (2002) destacam que embora a ampliação do tempo de permanência das crianças e jovens na escola seja um fato que se pode considerar como novo na educação brasileira da atualidade, o horário escolar integral não é novidade para a maioria dos países desenvolvidos, onde os estudantes permanecem na escola por, no mínimo, seis horas diárias. Também nas escolas privadas brasileiras, a educação em tempo integral já é uma opção para muitas famílias.

Considera-se importante destacar o valor dado por Darcy Ribeiro ao tempo ampliado de permanência do estudante na escola:

A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer

com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida. (RIBEIRO, 1990, p. 220).

Pensando para além do fator da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, Arroyo (2012) explica que a organização escolar de hoje é a mesma adotada há quase 500 anos atrás. Nos séculos XV e XVI já ocorria a repartição do tempo em períodos anuais, assim como a adoção de relógios e sinetas tão marcantes nas atividades escolares. “Uma lógica temporal tão sólida e amarrada que resistiu a novos conteúdos, a novos alunos (as), novos mestres ou novas concepções progressistas de educação.” (ARROYO, 2012, p. 200).

O autor faz uma síntese histórica, na tentativa de explicar a relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades e tempos de vida. Na Idade Média não havia uma separação do que era específico para criança e o que era destinado ao adulto, tanto a criança, quanto o jovem e o adulto participavam juntos das festas, do trabalho, enfim da vida em sociedade. Foi a pedagogia moderna que trouxe a proposição de separar as idades, formular estratégias educacionais e ambientes específicos para formação em cada período da vida, uma vez que existem especificidades próprias para cada um deles. Arroyo (2012) explica que tal processo é reflexo das mudanças na organização social, pois o tempo produzido na escola é indissociável da produção dos tempos de vida.

Sempre que os significados sociais e culturais da infância, adolescência são recolocados, os tempos da escola são chamados a repensar-se. Estamos em um momento em que os significados de ser criança, adolescente e jovem estão sendo repostos pelo protagonismo dessas idades e pela sua desconstrução social. Aí podemos encontrar um sentido para que as ciências humanas se voltem para essas idades e para que a pedagogia repense os tempos escolares. (ARROYO, 2012, p. 202).

Dessa forma, há sentido em se tentar adequar os tempos da escola aos tempos de vida, pois a pedagogia será responsável por uma parte significativa da vida do estudante, regulamentada por uma nova temporalidade, diferente da de sua casa e da rua, é uma nova noção de tempo.

Assim, a organização do trabalho da escola exige uma nova cultura do tempo, que é uma forma de separação dos tempos humanos dos ritmos naturais. O tempo escolar é uma construção cultural e deve se adequar às mudanças de

concepção ocorridas na sociedade. Pois, como colocado por Teixeira (1968), as escolas não são responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade, elas refletem aquilo que já se apresenta na própria sociedade.

Em cada momento histórico o tempo escolar é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam, forças essas que se originam na cultura familiar, no tipo de visão sobre a formação escolar, na associação entre a educação escolar e as políticas de assistência social. E ainda, às demandas relacionadas ao bem-estar da criança, às necessidades do estado ou até mesmo ao conforto dos adultos (CAVALIERI, 2007).

Hoje se necessita repensar os tempos para ensinar e principalmente levar em conta os tempos de aprender, pois “os processos de aprendizagem na escola são função do tempo que damos para aprender” (ARROYO, 2012, p.214). O tempo da aprendizagem vem sendo muito enfatizado nos dias atuais devido às descobertas das ciências, ele deve ser considerado e respeitado, porque o tempo adequado é uma condição exigida pela mente humana para aprender.

Lima (2002) também chama atenção para a influência da questão tempo na aprendizagem:

Alguns estudiosos sugerem que o tempo de exposição a um determinado assunto é o elemento-chave para que assunto seja ou ‘trabalhado’ pela memória imediata (o que provoca seu rápido esquecimento) ou pela memória em longo prazo. Procede daí a hipótese de que não basta somente planejar situações de aprendizagem para uma aula, mas de que este planejamento deve incluir também a projeção temporal. O planejamento do tempo deve incluir não somente a realização da ação, mas também a reflexão sobre ela. (LIMA, 2002, p.12-13).

Todos os processos de aprendizagem são temporais, sociais e históricos. Portanto, a questão fundamental não é somente dar tempos diferentes, uma vez que as trajetórias humanas são diferentes, mas dar o tempo adequado a aprendizagem de cada um.

Branco (2009) enfatiza como fundamental o tempo ampliado para a qualificação da educação pública, pois explica que

A aprendizagem sustentada pelas pesquisas científicas é a desenvolvida pelo próprio aprendiz com a ajuda de suportes, instrumentos e pessoas, ao longo de explorações, experimentações e compreensões que se repetem e se estruturam progressivamente, o que implica dizer, entre outras coisas, que ela ocorre num período muito mais longo que o considerado necessário

para a simples transmissão ainda vigente em nossas escolas. (BRANCO, 2009, p. 59-60).

Desta forma, a Educação Integral e em tempo integral, justifica-se não apenas por uma demanda social, mas principalmente por pesquisas científicas que chamam atenção para o tempo de aprender que não pode ser circunscrito às poucas 4 horas diárias de aula ofertadas aos estudantes das escolas públicas, cuja lógica atende ao contrato de trabalho dos professores – hora-aula e aos métodos tradicionais de ensino aulas expositivas dos conteúdos (BRANCO, 2009).

Coelho e Cavalieri (2002) colocam que na educação pública, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, pode ser inclusive uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino, embora não seja a única ação necessária.

Cavalieri (2007) afirma que pesquisas relacionadas à oferta do tempo ampliado no Brasil demonstram que não há uma associação positiva ou negativa automática entre o aumento do tempo de permanência na escola e desempenho dos estudantes, contudo “observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (p.1019). A autora relatou também que ficou claro que o tipo de atividades ofertadas aos estudantes e sua falta de diversidade podem levar a um esvaziamento da escola com oferta do horário integral.

Cavalieri (2007) complementa que a ampliação do tempo escolar, no sentido de ampliação do tempo diário de permanência do estudante na escola, justifica-se por pelo menos três razões: como uma forma de melhorar os resultados da ação escolar, uma vez que os estudantes estarão mais expostos às práticas escolares; como uma forma de adequação da escola às necessidades sociais e em atendimento à mudança da concepção de educação escolar.

Para a autora, a mudança na concepção de educação escolar acaba englobando os demais fatores, pois a ampliação do tempo escolar tem muito mais possibilidades do que simplesmente a melhoria dos resultados, embora com mais tempo seja possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que contribuirão para a qualidade da educação.

A escola de tempo integral não pode apenas reproduzir as atividades do turno chamado de “regular” de aulas, com o risco de potencializar problemas de inadaptação de crianças, jovens e adolescentes. Ofertar “mais do mesmo” do que já

não é bom para o turno único (aulas expositivas, crianças sentadas imóveis nas carteiras, realizando atividades de cópia, uma lista interminável de operações, etc.), não é o recomendado para a escola de turno completo. A esse respeito Esquisani (2009) indaga

Qual o valor de manhãs e tardes abarrotadas de exercícios desconectados e repetitivos que apenas cumprem um ritual cronológico e não uma organização de sequências para atender às reais disposições, necessidades e interesses discentes? (ESQUISANI, 2009, p. 70).

A ampliação do tempo escolar diário pode fazer a diferença, em favor de uma escola com melhor qualidade, se promover o enriquecimento da experiência escolar dos estudantes, indo além da simples transmissão de conteúdos, mas realmente envolvendo as múltiplas dimensões do ser humano, que nesta perspectiva tornam-se educativas. Segundo Cavalieri (2007, p.1023) “entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade e experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro”.

A ampliação do tempo escolar precisa ser analisada a partir das muitas variáveis que a influenciam, como os diferentes tempos que ela mesma comporta: do relógio, o tempo subjetivo, do professor, do aluno e principalmente do tempo para aprender. Sendo uma construção histórica do ser humano, este pode alterá-lo para atender às necessidades emergentes da sociedade atual.

2.1.2 As bases da Educação Integral no Brasil

Acompanhando o movimento da Escola Nova que despontava na Europa e na América do Norte, também no Brasil, muitos educadores defendiam aquelas ideias. Havia um grupo de vinte e seis intelectuais e entre eles estavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles que, em 1932, redigiram um manifesto à nação denominado: "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". No documento de 1932, que trazia os princípios do movimento da escola nova, está

clara a percepção, por parte de seus autores, da necessidade de repensar a educação no Brasil.

Mas a educação proposta pelos Pioneiros deveria servir aos interesses do indivíduo e não mais da elite dominante, para tanto era fundamental a escola estar vinculada ao meio social. Esse pensamento reforçava a importância do trabalho como meio para conhecer a realidade, isso estaria presente em uma escola socializada e reconstruída tendo como base a atividade e a produção.

Para a Educação Nova, a escola do trabalho iria muito além da formação do homem para o mercado de trabalho, sua preocupação era com uma Educação Integral:

A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da Educação Integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria. (O MANIFESTO, 1932, p.192).

O documento traz que o direito biológico, isto é, de vida, à Educação Integral de cada indivíduo deveria ser garantido pelo Estado, em colaboração com as demais instituições sociais, inclusive a família. A garantia desse direito por parte do Estado era o resgate de uma dívida para com as classes menos favorecidas, de uma educação pública comum, gratuita e igual para todos.

Contudo, se a educação estivesse subordinada a interesses políticos passageiros não seria possível “[...] ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações.” (O MANIFESTO, 1932, p. 194). Para tanto, os Pioneiros sugeriram que as instituições escolares deveriam ter um fundo com verbas para ser especificamente aplicado no desenvolvimento educacional, geridos pelos próprios órgãos de ensino, o que se concretizou alguns anos depois com a criação do FUNDEB³.

A função da nova educação era considerada mais complexa do que simplesmente “modelar” exteriormente os educandos, como proposto pela escola

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 (Lei n. 11.494/2007) e se estenderá até 2020.

tradicional. A nova educação trouxe uma concepção onde a criança era considerada como centro do processo educacional, não mais a escola centrada no professor. Desta forma a escola deveria ser para a criança um local de experimentação, de fazer, de envolvimento a partir de situações reais. Não mais uma escola com “[...] tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas” (O MANIFESTO, 1932, p.196), mas um local em que o educando tivesse a oportunidade de realizar atividades, trabalhos de base manual, mas principalmente onde o fator psicobiológico da criança estivesse presente e se privilegiasse a integração com a comunidade local.

Para atuar na Escola Nova, era necessário que o professor estivesse preparado. Essa preparação estava, no dizer dos Pioneiros, até aquele momento descuidada. A proposta era de que os estudos do magistério fossem incorporados às universidades e que o professor recebesse formação e remuneração compatíveis com a importância de sua função.

A educação começou a reforçar suas bases científicas, tanto em estudos psicológicos, quanto sociológicos, a escola passa a ser vista como uma instituição social, integrante da sociedade humana, disso resulta a certeza de que a educação não é feita somente pela escola, mas é o somatório da ação de diferentes instituições.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 trouxe substanciais referências à Educação Integral, com a ideia do direito a uma educação pública que abrangesse as diversas dimensões da formação humana. A partir de então, o debate sobre a escola de tempo integral ganhou além da conotação pedagógica também uma conotação política.

Em 1950 Anísio Teixeira, inaugurou no bairro de Liberdade, em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeiro de nove centros projetados para os bairros da periferia da capital, e infelizmente o único a ser construído. Teixeira (1962) explicita sua proposta:

Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O Centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30 da manhã e devolvendo-se às famílias às 4h30 da tarde.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4 000 alunos, compreendendo quatro escola-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 - ou seja, com doze salas de aula,

no mínimo - e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4 000 alunos em turnos de 2 000 pela manhã e 2 000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana mas de erguê-la a nível superior ao existente no país. (TEIXEIRA, 1962, p.22).

Paro (1988) esclarece que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro “escolas-classe” e uma “escola-parque”. Na “escola-classe” era trabalhado o que hoje denominamos componentes curriculares da base nacional comum e na “escola-parque”, em turno contrário, desenvolvidas atividades culturais, artísticas, físicas e esportivas. As ideias revolucionárias de Anísio Teixeira foram influenciadas pelo norte americano John Dewey, e tinham como foco a ampliação da escolaridade, voltada para a formação de cidadãos para uma sociedade democrática.

Na década de 1960, Anísio Teixeira foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para comandar uma equipe que organizaria o Sistema Educacional da capital Brasília, que deveria ser o modelo para educação do restante do país. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, só que ainda mais arrojado, composto também em cada superquadra de Brasília por uma “escola-parque” e quatro “escolas-classe” (BRANCO, 2009).

Contudo, com o período da ditadura militar, as ideias de Anísio Teixeira não puderam ser disseminadas para o restante do Brasil, somente anos depois, com a abertura política, voltaram a ser discutidos os ideais de Anísio e dos demais Pioneiros da Educação Nova.

Nos anos 1980, novas experiências relacionadas à Educação Integral merecem destaque, como os mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs – construídos no Estado do Rio de Janeiro, uma “Escola Integral em horário integral”, idealizados por Darcy Ribeiro e inspirados na experiência de Anísio Teixeira (BRASIL, 2009).

Segundo Maurício (2006) os CIEPs foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro durante os dois governos de Leonel Brizola (de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994). Deveriam atender 600 crianças em turno único e 400 jovens à noite, sendo localizados em regiões com maioria da população carente.

Os edifícios foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sobre os quais Ribeiro (1990, p.222) esclarece:

Os CIEPs são edifícios de concreto pré-moldado que custam 30% mais barato do que a construção habitual com tijolos e têm a imensa vantagem de poderem ser feitos em seis meses. Por essa razão é que o Brizola pôde realizar no seu programa educacional a maior obra educativa de que se tem notícia.

O projeto dos CIEPS teve como base um levantamento realizado por Darcy Ribeiro, que apontava a sociedade brasileira como incapaz de educar e alimentar sua população. Assim era necessária uma escola em horário Integral, como a ofertada pelos países desenvolvidos, para evitar que as crianças carentes fossem condenadas ao abandono ou à falta de assistência em seus lares, onde assumiam as funções dos adultos para que seus pais pudessem trabalhar.

A concepção pedagógica dos CIEPs refletia uma preocupação em assegurar que as crianças que frequentavam de 1ª a 4ª série, hoje denominados anos iniciais do Ensino Fundamental, tivessem um bom domínio da escrita da leitura e do cálculo, o que as tornaria capazes de atuar na sociedade letrada, prosseguir seus estudos ou até aprender sozinhas, de acordo com seus interesses.

Segundo Maurício (2006), no currículo dos CIEPS constavam aulas curriculares, orientação para o estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à biblioteca para leitura de livros e gibis, vídeos em sala específica e participação em eventos culturais. Ribeiro (1990, p. 221) complementa:

Como em todas as escolas do mundo, dávamos ginástica e recreação, indispensáveis para crianças em fase de crescimento e, sobretudo, para quem estuda numa escola de dia completo. Acrescentamos a isso o banho

diário, que corresponde a um bom hábito índio-brasileiro de se banhar todo dia, mas também a necessidade de se fazer frente à praga de piolhos, sarna e pereba, que chegam nossas crianças das camadas pobres.

A formação de professores, para as novas escolas, também teve um olhar cuidadoso. Ribeiro (1990) esclarece que entre as medidas adotadas com a criação dos CIEPs, destacavam-se programas de aperfeiçoamento para professores, com cursos de formação para alfabetizadores, com professores selecionados por concurso e que dedicavam quatro de suas oito horas de trabalho à sua formação. Foram produzidos ainda, materiais didáticos de orientação aos professores e para serem utilizados pelos alunos.

Contudo, em 1987 o governador eleito para o Estado do Rio de Janeiro não deu continuidade às escolas de horário integral. Assim, sem verba para alimentação, com número reduzido de professores, os prédios dos CIEPs foram utilizados para outros fins. Somente em 1994, quando eleito para seu segundo mandato é que o governador Leonel Brizola criou uma secretaria especial, para a recuperação dos antigos CIEPs e implantação de novos (MAURÍCIO, 2006).

Outras iniciativas, em favor da Educação Integral, surgiram em diferentes municípios e estados do Brasil, como o Programa de Formação Integral à Criança (PROFIC), em São Paulo, o Projeto Curumim, em Minas Gerais, o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), com denominação alterada para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), além de outros programas de menor abrangência. Tendo como inspiração a experiência dos CIEPs, Curitiba elaborou seu projeto para as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e Centros de Educação Integral (CEIs).

2.1.3 As bases legais

A Educação Integral e em tempo integral que ressurgiu no Brasil, tem respaldo em documentos que datam desde os anos 80, do século XX, até mais recentes, como o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Dentre essas bases legais, as que são julgadas de maior relevância serão mencionadas a seguir.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), no artigo 205, traz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no artigo 53: “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho [...]”. Este *pleno desenvolvimento* a que se referem as duas leis é o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, integralmente.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 34, sinaliza a necessidade da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” E no artigo 87, parágrafo 5º consta que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, retoma e valoriza a Educação Integral e em tempo integral e apresenta como objetivo do Ensino Fundamental e da educação infantil (BRASIL, 2001). No Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13 005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), temos uma importante meta:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b), traz orientações específicas sobre a escola de tempo integral:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

A Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010c), que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, entre outras questões, dispõe que se considera como de período integral a jornada escolar com no mínimo 7 horas diárias, totalizando uma carga horária anual de 1 400 horas. Esse aumento de carga horária tem como objetivo a maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 reiteram a importância da ampliação do tempo de permanência do estudante no espaço escolar, pois consideram que a escola de tempo integral pode contribuir para uma melhoria significativa da qualidade da educação e conseqüentemente do rendimento escolar. Cabe aos sistemas de ensino a ampliação dessa oferta. O currículo da escola integral, além de um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar mínima de 7 horas diárias, com o desenvolvimento de atividades como:

[...] acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos de humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2013a, p. 125).

Essas atividades devem constar, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral, assim como a avaliação de desempenho dos alunos.

As atividades propostas poderão ser desenvolvidas dentro do ou fora do espaço escolar, em diferentes espaços da cidade ou do território em que ela se localiza, utilizando-se de equipamentos sociais e culturais ali existentes e em

parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre respeitando o projeto político-pedagógico da escola.

Quanto ao financiamento para o tempo ampliado, Moll (2013) destaca que o Fundeb (lei n. 11494, de 20 de junho de 2007) que considera, para fins de financiamento, a educação básica em seus diferentes fins e modalidades, instituiu um percentual por aluno diferenciado para a educação de tempo integral (1,30), tomando como base o PNE para o decênio de 2001 a 2010, que colocou como tempo mínimo para jornada integral sete horas diárias, nos cinco dias da semana.

Integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mas com sentido distinto do FUNDEB (MOLL, 2013), o Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e normatizado pelo Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a implantação da Educação Integral com a reorganização curricular da educação básica.

Esse Programa, como uma política indutora à implantação da Educação Integral no Brasil, trouxe novamente não só a discussão, mas ações em favor de uma educação de turno completo, que ao longo dos últimos seis anos atingiu 87% dos municípios brasileiros.

Ainda sobre o financiamento para Educação Integral Menezes e Leite (2012, p.60) observam que:

Essa possibilidade conjugada ao programa Mais Educação, que em certa medida oferece assistência técnica financeira a escolas públicas de educação básica que atendem a um determinado perfil, potencializa a oportunidade de Estados e municípios constituírem sua política de educação em tempo integral.

Desta forma, além de recursos próprios de seus Estados e Municípios, as unidades escolares contam com recursos do Fundeb e do Programa Mais Educação para implantar a Educação Integral e/ou fortalecer suas experiências.

2.1.4 O Programa Mais Educação

Embora não se tenha, nesta pesquisa, o objetivo de analisar o Programa Mais Educação, considera-se que este merece destaque, pois de acordo com Moll (2013, p.70) e o que é opinião da pesquisadora também: “Pode-se estabelecer uma relação entre a revitalização do debate da educação integral em tempo integral no Brasil e a estratégia indutora representada pelo *Programa Mais Educação*.” Portanto, embora existam outras iniciativas em vários estados e municípios em favor da Educação Integral, este Programa é de fundamental importância, pois tem abrangência nacional e fornece subsídios técnico-pedagógicos e financeiros que possibilitam a ampliação da jornada escolar em favor de uma educação mais completa de forma imediata.

A proposta de implantação do Programa Mais Educação tem sua origem na análise dos resultados da Prova Brasil de 2005 e 2007, que revelaram um baixo desempenho das escolas públicas e levaram o Ministério da Educação a criar um Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) para não só avaliar, mas acompanhar e propor ações de auxílio pedagógico e financeiro aos municípios em situação de menor desenvolvimento.

Os dados das avaliações da aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras, em Língua Portuguesa, realizados bienalmente desde os anos 1990, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP), demonstraram a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, uma vez que em nenhum dos segmentos avaliados, 4^{os} e 8^{os} anos do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, atingiram, no período de 1990 a 2007, uma média próxima de 5,0. Embora mereça destaque que nas avaliações de 2005 para 2007 e posteriores, demonstraram avanços significativos nos resultados nacionais.

Também serviram como subsídios para a implantação do Programa Mais Educação os estudos: *Aprova Brasil, o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil* (BRASIL, 2006) e *Redes de Aprendizagem: Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender* (BRASIL, 2007a).

O estudo *Aprova Brasil, o direito de aprender* teve por objetivo a identificação de fatores relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que vieram a contribuir para a melhor aprendizagem dos estudantes em 33

escolas participantes da Prova Brasil de 2005. As escolas pesquisadas foram selecionadas pelo INEP e pelo UNICEF, tendo como critério o desempenho de seus estudantes na Prova Brasil, e também considerando o aspecto socioeconômico dos alunos e do município onde vivem. A pesquisa buscou identificar os fatores que podem ter contribuído para o bom desempenho dos estudantes na avaliação. Os quatro elementos que se destacaram foram: os professores, os alunos, as práticas pedagógicas e a participação da comunidade.

Os professores em sua maioria possuíam nível superior, mas tinham uma participação efetiva em cursos de formação continuada ofertados pelo município e pela própria escola, levando o que aprendiam para a sala de aula; em relação ao processo de aprendizagem buscavam diferentes formas de ensinar; eram comprometidos com a escola, alunos e comunidade; a afetividade se fazia presente nas relações; eram exigentes, cobravam disciplina e responsabilidade dos alunos; buscavam trazer novidades para a escola e incentivavam a leitura, os esportes e as atividades lúdicas; o processo educativo não estava presentes somente em sala de aula, todos os momentos eram utilizados para esse fim, como o horário do recreio, por exemplo.

Os alunos – sempre alvo de atitudes positivas por parte da comunidade escolar; tratados como sujeitos ativos do processo pedagógico; tinham confiança em sua capacidade de aprender; ocupavam papel central no processo pedagógico.

As práticas pedagógicas – o bom desempenho dos estudantes foi atribuído pela maioria das escolas à proposta pedagógica, que dizia respeito a um conjunto de práticas que incluíam projetos, práticas diversificadas, múltiplos recursos, trabalhos em equipe, educação integral e em tempo integral, planejamento, utilização de outros espaços da comunidade, disciplina e organização.

A participação da comunidade – ocorria por meio de uma gestão participativa e democrática da escola; envolvimento e presença de pais crianças e adolescentes no cotidiano da escola; efetivação de parcerias diversas (com empresas, universidades, organizações não governamentais, etc.).

A publicação *Redes de Aprendizagem* dá um passo a mais no caminho apontado pelo estudo anterior, pois traz os resultados de uma pesquisa realizada com 37 redes municipais, que tiveram como critério de escolha o IDEB e o contexto socioeconômico dos estudantes e de suas famílias. A pesquisa verificou que essas redes têm em comum o compromisso com o direito de aprender.

Foram identificados dez pontos, ações e práticas articuladas, presentes na maioria das 37 redes analisadas, apontados como responsáveis pelo seu sucesso. Os pontos são: “foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.” (BRASIL, 2007a, p.8).

Aprendizagem – esse era o foco e a meta da educação; para todas as redes era clara a compreensão de que o sentido de todo o esforço é o direito de aprender e para sua concretização o entusiasmo é indispensável.

Consciência e práticas de rede – a escola era vista como de todos; havia consciência de rede, com espaços para planejamento e metas coletivas; estímulo à autonomia e respeito às decisões da escola; presença e apoio da Secretaria Municipal de Educação; existia integração entre as escolas da rede; presença constante do dirigente municipal nas escolas; documentos norteadores construídos de forma participativa.

Planejamento – primava pela troca de experiências entre professores; havia planejamento da rede e planejamento compartilhado, que definia o que seria feito nas aulas; planejamento era contínuo e periódico com acompanhamento de coordenadores pedagógicos, diretores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação; era estabelecido horário específico para planejamento e estudos.

Avaliação – era vista como ponto marcante da gestão com foco na aprendizagem e uma ferramenta de estabelecimento e cumprimento de metas; a avaliação era uma cultura que permeava todos os níveis, desde a equipe técnica da Secretaria de Educação aos alunos de cada escola; as escolas participavam de avaliações internas e externas à rede que serviam como base para direcionar ações.

Professor – era visto como o personagem central para o sucesso das redes pesquisadas, reconhecido por pais e alunos; valorizado, tratado com carinho e respeito; características que definiam o perfil do professor: compromisso com a aprendizagem, boa formação, crença na capacidade de aprender de cada criança, disposição, calma e paciência, atenção e proximidade com o aluno. O professor assumia a responsabilidade pelo sucesso dos alunos e não a atribuía à família; havia espírito de equipe entre os docentes; constante busca pela formação continuada.

Formação do corpo docente – tanto a formação inicial como a formação continuada eram valorizadas e buscadas pelos professores; a formação tinha reflexo nos planos de carreira; as redes favoreciam a formação de seus profissionais e promoviam parcerias para que isso ocorresse; a formação estava vinculada a atitude do docente em fazer uso de seus saberes em sala de aula.

Valorização da leitura – a maioria das redes analisadas desenvolvia projetos de leitura de forma simples e criativa como bibliotecas itinerantes, baús de leitura, pastas com livros enviadas para casa para fomentar a leitura pela família, livros no pátio da escola para leitura durante o recreio, cantinhos de leitura no pátio e nas salas de aula, dias dedicados à leitura, saraus literários, concursos e contação de histórias.

Atenção individual ao aluno – era fator importante para o sucesso da escola; permitia, além de mensurar o desempenho, um diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem e quando necessário o encaminhamento para especialistas e/ou para reforço escolar em contraturno, o que ocorria com um professor muito bem preparado para essa função.

Atividades complementares – a escola não era vista como o único espaço educativo, mas como catalisadora de muitas outras oportunidades de formação, que tinham por base o trabalho em rede, a gestão participativa e a corresponsabilização. As atividades em contraturno eram vistas como estratégias na direção da Educação Integral, uma educação mais ampla, com oportunidades de aprendizagem ligadas à autonomia, à participação na vida pública e a trocas culturais. As atividades eram desenvolvidas principalmente por meio de parcerias, tanto com o poder público, quanto com iniciativas privadas.

Parcerias – atores externos à comunidade escolar também poderiam contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes. As escolas pesquisadas abriram suas portas para atores externos à comunidade escolar, com objetivo de potencializar ações já em prática ou superar carências. Foram identificados quatro tipos de parcerias: privadas, com órgãos não governamentais, com universidades, com órgãos públicos e programas da área de saúde, esporte, assistência social e cultura. Com tais parcerias as redes conseguiram promover uma aproximação das famílias com a escola, ofertar aos estudantes atividades complementares e também ampliar a formação dos professores e potencializar as ações de sucesso das

unidades escolares, o que contribuiu para a melhoria do desempenho escolar dos alunos e para a redução de índices de evasão, indisciplina e violência.

Após a análise das avaliações e das ações em favor da melhoria da qualidade da educação, o governo federal, por meio da Portaria Interministerial n. 17 de 24/04/2007, criou o Programa Mais Educação. Uma política indutora que se propôs a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2007b).

O Programa Mais Educação tem por finalidade induzir os sistemas públicos de ensino, municipal e estadual, a implantarem a Educação Integral nas escolas situadas na periferia das cidades, atendendo preferencialmente, os alunos vulneráveis, em situação de risco. Também foram convidadas a ingressar nesse programa as escolas com baixo IDEB, para que recebessem ajuda pedagógica e financeira.

O Decreto n. 7083 de janeiro (BRASIL, 2010a) veio consolidar essa intenção considerando em seu artigo 1º, como educação básica em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Esse documento estabeleceu ainda, nos parágrafos 2º e 3º do artigo 1º, que a jornada escolar diária deveria ser ampliada para desenvolver atividades de: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

Considerando que, na situação atual em que muitas escolas públicas se encontram, com carência de espaço físico e de edificações, o conceito contemporâneo de Educação Integral, exposto no Documento de Referência sobre Educação Integral (BRASIL, 2009) acenou com possibilidades de desenvolvimento das atividades curriculares complementares. Isto porque o documento referência considerou que tais atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob sua orientação pedagógica, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de

parcerias com órgãos ou instituições locais. Além disso, o documento referência aponta a necessidade que os alunos têm de circular pela cidade, visitar museus, cinemas e parques como prática rotineira de aprendizagem.

Assim sendo, a grande diferença que se nota entre as experiências de Educação Integral realizadas no século XX e o Programa Mais Educação está na responsabilização de toda a comunidade pela educação da população; pelo atendimento dos alunos não só dentro da escola, mas também fora dela para que se forme o cidadão enraizado nas suas comunidades porque conhece, vive e valoriza o seu contexto de vida. Desta forma, cada vez mais as escolas têm a possibilidade de dialogar com organizações não governamentais, cinemas, parques, museus, igrejas, clubes e espaços públicos diversos apropriando-se de toda sua riqueza e bens culturais, com o fim de alcançar uma formação integral para seus estudantes.

Vale destacar que os critérios para adesão das unidades escolares ao Programa Mais Educação passam por adequações a cada ano.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), com a adesão ao Programa as escolas das redes públicas de ensino, que possuem estudantes matriculados no Ensino Fundamental, recebem um aporte financeiro, cujos recursos destinam-se a:

Custeio - para ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades da Educação Integral; para aquisição de materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades; para a aquisição dos *kits* de materiais pedagógicos específicos para cada uma das atividades a serem realizadas.

Capital - para aquisição de bens e materiais permanentes que compõem os *kits* de materiais e outros bens permanentes necessários à realização das atividades.

Entre as destinações dos recursos recebidos pelas escolas, além da aquisição dos *kits* de materiais, destacamos entre outros: adequação dos espaços destinados à realização das atividades da Educação Integral; aquisição de equipamentos de cozinha e refeitório; aquisição de livros; transporte dos estudantes a diferentes espaços para realização de atividades; transporte e aquisição de ingressos para cinemas, teatros, circos e apresentações variadas.

O Programa também repassa valores para realização de atividades nas escolas aos finais de semana é a ação Relação Escola-Comunidade (BRASIL, 2013b, 2014), que não é foco desta pesquisa.

Como contrapartida ao Programa a Secretaria Estadual, Municipal e Distrital de Educação, deverá disponibilizar um professor vinculado à escola, denominado “Professor Comunitário”, com dedicação mínima de vinte horas, preferencialmente quarenta, para coordenação administrativa e pedagógica do Programa Mais Educação (BRASIL, 2012, 2013b, 2014).

Uma importante proposição do Programa Mais Educação é a formação de Comitês da Educação Integral: locais e territoriais. O Comitê se configura como uma instância permanente de debates sobre os desafios da educação integral no âmbito das redes e instituições de ensino (BRASIL, 2012, 2013b, 2014), com objetivo de fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a sua implementação.

Percebe-se que o Programa Mais Educação teve um papel relevante para a Educação Integral na contemporaneidade, contudo traz como principal fragilidade ser um programa e não uma política de fato. Isso abre precedentes para sua descontinuidade ou não efetivação, como ocorreu com a própria LDB, quando diz no artigo 34, parágrafo 2º que: “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, **a critério dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 1996, grifo nosso), o que em muitos sistemas até hoje não se efetivou, ou só teve início com o próprio Programa Mais Educação.

Outra questão que deve ser analisada quando se fala desse Programa é a da integração das atividades desenvolvidas no horário ampliado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Embora isso esteja presente nas orientações do Programa Mais Educação, corre-se risco da não efetivação quando as atividades propostas são desenvolvidas somente por monitores ou instituições parceiras. Além de essas atividades estarem garantidas no PPP, devem contar com a presença e a participação dos profissionais da escola. Não se quer com isso desvalorizar a ação de outros agentes educadores, como estudantes universitários e até mesmo pessoas da própria comunidade que podem, unindo-se aos professores, contribuir para o enriquecimento das atividades desenvolvidas.

O Programa por si só colabora, mas não sedimenta a concepção de que a criança precisa de mais tempo na escola para aprender, no sentido de demonstrar a

importância do tempo para aprendizagem, pois enquanto a Educação Integral for ofertada só para alguns, não consolidará a ideia de que mais tempo é necessário para a aprendizagem e outras oportunidades de acesso a cultura, arte, esporte, entre outros componentes de uma educação que se pretende integral.

2.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA

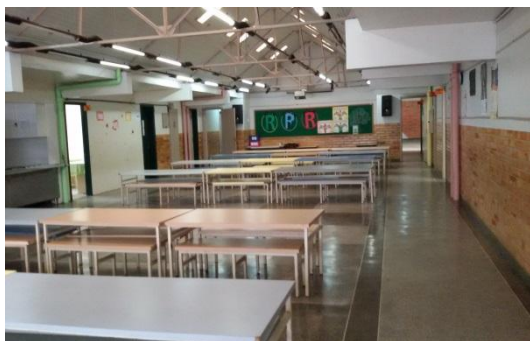
Nos anos 1980, iniciaram-se as discussões sobre a oferta da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Contudo, vale lembrar que em 1965, dois anos após a criação da RME, o Decreto Municipal n. 907 transformou o Grupo escolar Papa João XXIII em Centro Experimental, o Centro tinha uma política de atendimento integrado à criança, pois além do ensino primário, ofertava aos estudantes e comunidade em geral, atividades em contraturno, chamadas de extraclasse, que se realizavam em seus diversos setores: Centro de Artes Industriais, Clube de Interesses, Biblioteca Comunitária e Unidade Sanitária. Após passar por adequações às necessidades educacionais do Município, o Centro Experimental João XXIII, compõe hoje o quadro de escolas regulares da RME (GERMANI, 2006).

Em 1986, durante a gestão do então prefeito Roberto Requião, foi concluído o projeto de Educação Integrada em Período Integral para a RME. Nesse projeto, o aspecto físico das escolas não apresentava a ostentação dos CIEPs do Rio de Janeiro e sua implantação seria gradativa (ARCO-VERDE, 2003).

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas tinha como justificativa a redução dos índices de evasão e repetência, por meio da melhoria na qualidade do ensino ofertado e também possibilitar às mães dos estudantes a inserção no mercado de trabalho, para aumentar a renda familiar (ARCO-VERDE, 2003).

A partir de 1987, foram criadas oito Escolas de Tempo integral (ETIs) em Curitiba. Eram quatro escolas construídas especificamente para a oferta de educação em tempo integral, com projeto arquitetônico característico e quatro escolas que ganharam um prédio anexo ao já existente (FIGURAS 2 e 3). Essas escolas passaram a ter as seguintes dependências:

[...] área administrativo-pedagógica, cozinha industrial e refeitório, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, salas de aula e ainda outros espaços destinados às oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, ao Laboratório Fotográfico, ao Laboratório de Ciências e à Biblioteca. (CURITIBA, 2006, p. 25)



FIGURAS 2 E 3 - ESPAÇO INTERNO DE UMA ETI: REFEITÓRIO E QUADRA POLIESPORTIVA
FONTE: A autora (2014)

De acordo com o disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 4 (CURITIBA, 2006, p. 25), em todas as ETIs: “A jornada escolar diária estabelecida era de 4 horas para o ensino regular e 4 horas para o trabalho com as oficinas nos espaços específicos, acrescidas de uma hora para o almoço, totalizando nove horas de trabalho com a criança”. Algumas dessas escolas ofertavam a Educação Integral para todos os seus estudantes e outras apenas para uma parcela, de acordo com a opção da família.

Nas 9 horas diárias (das 8h às 17h) que o estudante permanecia na escola de tempo integral, os componentes curriculares da base nacional comum eram distribuídos nos dois turnos, de acordo com a organização proposta por cada escola. Além disso, eram ofertados projetos complementares desenvolvidos em laboratórios devidamente equipados de Ciências, Fotografia e outros voltados à leitura e à pesquisa.

Os profissionais, para atuar nas escolas de tempo integral, foram selecionados por meio de entrevistas realizadas uma equipe da SME responsável pela coordenação das ETIs. Foram ofertados cursos com o fim de subsidiar o planejamento para as atividades da nova proposta.

A partir de 1989, devido à falta de uma política educacional para as ETIs, que contemplasse as especificidades do tempo ampliado, somente os componentes curriculares da base nacional comum passaram a ser ofertados ao longo do dia,

objetivando a ampliação das atividades didáticas, em detrimento aos projetos anteriormente propostos.

De 1989 a 1992, vinte e nove escolas municipais tiveram sua estrutura física ampliada, receberam um prédio anexo ao já existente, designado Complexo II, e passaram a ser denominadas de Centros de Educação Integral (CEIs). O Complexo II era composto por três pisos, sem divisões internas, onde eram desenvolvidas atividades relacionadas à: Cultura Corporal, no 1º piso; Cultura artística, no 2º piso; Cultura das Mídias, Cultura Ecológica e Biblioteca, no 3º piso (FIGURA 4).



FIGURA 4 - ESPAÇO EXTERNO DO COMPLEXO II
FONTE: A autora (2012)

A jornada escolar diária proposta para os CEIs era de 4 horas para o trabalho com os componentes da base nacional comum, na antiga estrutura que passou a ser chamada de Complexo I, e em turno contrário mais 3 horas para atividades a serem desenvolvidas na nova estrutura, o Complexo II, o horário para os estudantes era das 8h às 16h ou das 9h às 17h. Eram atendidos em torno de 200 estudantes em cada período, entre os dois períodos havia um intervalo de 1 hora para o almoço. Algumas escolas ofertavam o tempo ampliado para todos os seus estudantes e outras para uma parcela destes, dependendo do espaço disponível e da opção da família.

A partir de 1992, tanto as oito ETIs quanto os vinte e nove CEIs, passaram a ser denominados Centros de Educação Integral, mesmo possuindo organização didática e estrutura física diferenciada, atendendo ao Parecer n. 201/92 de 4 de setembro de 1992, do Conselho Estadual de Educação (CURITIBA, 2006).

Com o passar do tempo, em função da autonomia administrativa e pedagógica, os CEIs passaram por uma reorganização em relação ao tempo de atendimento dos alunos e ao processo pedagógico, envolvendo inclusive as atividades desenvolvidas no Complexo II. A carga horária dessas escolas passou a ser de seis, sete ou oito horas diárias.

Também na década de 1980, a Prefeitura Municipal de Curitiba iniciou a oferta de programas de contraturno escolar, como o Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIÁ).

A partir de 2003, houve vinculação de alguns Projetos de Contraturno Escolar às escolas municipais (decreto municipal n. 421/04), estes estavam sob responsabilidade de secretarias ou órgãos públicos e privados que foram extintos ou não tinham mais condições de desenvolvê-los. Desta forma, as escolas passaram a ser responsáveis administrativa e pedagogicamente por esses espaços. Alguns dos prédios que comportavam os Contraturnos Escolares ficavam próximos às escolas, algumas vezes na mesma quadra, outros mais distantes localizavam-se até a mais de oito quadras da escola (FIGURAS 5 e 6).



FIGURAS 5 E 6 - PROJETOS DE CONTRATURNO VINCULADOS A ESCOLAS MUNICIPAIS.
FONTE: A autora (2012).

Com a vinculação dos Projetos de Contraturno às escolas Municipais, essas passaram a ofertar a educação em tempo integral ao número de estudantes que comportava o novo espaço, variando de 45 a 200 estudantes por período e de acordo com a opção da família. Dessa forma, os estudantes ficavam um turno na escola regular e mais 4 horas, incluindo ou não o horário de almoço, em outro espaço também pertencente à escola, onde eram desenvolvidas atividades

pedagógicas relacionadas às tarefas escolares, ao esporte, a arte, a educação ambiental, entre outras.

Os espaços de contraturno escolar, vinculados a escolas municipais são hoje denominados Unidades de Educação Integral (UEIs). Nas Figuras 5 e 6 apresentamos duas UEIs de construção mais recente, a primeira (FIGURA 7) localizada no terreno da própria escola, inaugurada em 2011, a segunda (FIGURA 8) em espaço distante algumas quadras da escola, inaugurada em 2012.



FIGURAS 7 E 8 - UEIS DE CONSTRUÇÃO RECENTE
FONTE: A autora (2011, 2012)

Como a maioria das UEIs está em espaços herdados de outros órgãos e secretarias, encontra-se em estado bastante precário e, aos poucos, está passando por reformas e adequações pela mantenedora. Os prédios dos CEIs, que receberam uma construção mais barata e de rápida execução nos anos 90 do século XX, também apresentam inúmeros problemas estruturais, como infiltrações, acústica ruim, entre outros, os quais a administração municipal busca sanar e que estão entre as principais reclamações dos profissionais no assunto condições de trabalho.

A partir da implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba em 2006, até o presente momento, todas as escolas municipais com oferta de Educação Integral, antigas ETIs, CEIs, escolas integrais com outras estruturas e escolas com UEIs, além das 4 horas destinadas ao trabalho com os componentes curriculares da base nacional comum, no chamado turno regular de aulas, passaram a ofertar a extensão de carga horária de 4 horas diárias para a totalidade ou para uma parcela de seus estudantes, nas quais são desenvolvidas Práticas Educativas diversificadas que envolvem arte, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos, assim denominadas: Acompanhamento Pedagógico, Práticas de Educação Ambiental, Ciência e

Tecnologias da Informação e Comunicação, Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva e Práticas Artísticas. A grande maioria das 85 escolas integrais atendem estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que apenas quatro atendem estudantes do 6º ao 9º ano. No tempo em que permanecem nos espaços escolares, os estudantes recebem três refeições diárias.

Assim como Cavalieri (2013) relata que ocorreu com os CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, também em Curitiba aconteceu nas escolas com oferta de educação em tempo integral, principalmente os CEIs “[...] foram desvalorizados, como escolas problemáticas, de baixo desempenho e voltadas para alunos de comunidades pobres (p. 241).” Essa visão ocorreu mais especificamente por parte dos próprios profissionais da RME, alguns até julgavam um castigo trabalhar nas escolas integrais. Hoje esse entendimento vem se modificando.

Durante a longa experiência de Curitiba com a oferta da educação em tempo integral, vieram à tona inúmeros problemas, que por um lado são específicos das escolas integrais e que por outro, somente sofrem um agravamento com o aumento da carga horária. Problemas que aqueles que não passaram pela experiência não conseguem imaginar que existam. Entre eles a pesquisadora destaca:

1. A organização dos horários das atividades desenvolvidas no turno ampliado passou por várias tentativas de organização, como duas aulas de aproximadamente duas horas, com professores diferentes; aulas de quatro horas com o mesmo professor; o mesmo professor trabalhando uma Prática Educativa/Oficina durante dois meses com a mesma turma; professores que trabalhavam com a turma no turno regular de aulas e ficavam com ela no contraturno durante o ano todo.

2. A falta de formação específica dos professores: embora todos os professores que atuam na RME sejam concursados e a maioria possua curso superior em alguma licenciatura, poucos têm formação específica para o trabalho a ser desenvolvido com as Práticas Educativas da escola de tempo integral e vieram a conhecer a temática ao chegarem à escola onde atuam.

O mesmo ocorrendo com os pedagogos e coordenadores da Educação Integral que, como colocado por Withers e Ens (2011), não saem de sua formação inicial, o curso de pedagogia, preparados para organizar e orientar o trabalho pedagógico da escola de um turno e nem da escola de tempo integral:

Uma formação que, por sinal, se encontra perdida nesse processo, sem a preocupação em formar o pedagogo como um profissional que está voltado à formação de outros seres humanos, e que terá como área de atuação profissional ‘ser pedagogo da escola de tempo integral’, ou seja, coordenar essa escola nos seus dois espaços. (WITHERS; ENS, 2011, p.231).

3. Falta de integração: em uma mesma escola os professores que atuam no turno regular não conhecem o trabalho realizado no contraturno e vice-versa e muitas vezes não há um consenso sobre encaminhamentos metodológicos e conteúdos a serem abordados. A esse respeito Menezes e Leite (2012, p.64) alertam:

[...] essa forma de organização – com um turno funcionando como ‘escola regular’ e outro como ‘jornada ampliada’ -, caso ocorra sem a devida articulação entre os turnos, pode levar ao aparecimento de ‘duas escolas’ dentro da mesma unidade escolar.

4. Encaminhamentos metodológicos que revelam uma prática tradicional, “[...] presa à verborragia e a atividades mecânicas e repetitivas (COELHO E HORA, 2013, p. 233).” Que ocorre tanto para o trabalho com os componentes curriculares da base nacional comum, quanto para as Práticas Educativas do tempo ampliado.

A análise dos problemas elencados revela que: no primeiro caso, um professor passar o maior tempo possível com a mesma turma pode dar a ideia de solução para problemas de indisciplina, falta de vínculo professor-aluno, integração entre componentes curriculares da base nacional comum e as Práticas Educativas propostas para o tempo ampliado, entre outras. Mas no dia a dia um único professor passar tanto tempo com a turma acaba gerando situações de hiperescolarização e ainda dificuldade em trabalhar com as diferentes Práticas Educativas, por não conhecer suas especificidades e inviabilizar a sua participação em cursos de formação continuada ofertados pela SME. A esse respeito Coelho e Hora (2013, p. 231) ressaltam que “[...] não se pode pensar em um professor polivalente, que contribua criticamente no desenvolvimento de todas as habilidades necessárias à educação contemporânea – que, nada mais são do que as *exigências universais, de completude da formação humana*.”

A carência de formação específica dos profissionais e encaminhamentos metodológicos que não condizem com estudos da contemporaneidade são outras situação recorrentes e um grande desafio para a escola integral.

A falta de integração entre profissionais e encaminhamentos realizados em uma mesma escola são questões que a SME busca resolver com a designação de coordenadores para as escolas integrais e também a partir de reuniões específicas para este fim, que acontecem bimestralmente em cada escola e estão previstas no calendário anual.

Alguns dos encaminhamentos propostos pela SME para as situações anteriormente expostas e outras não relatadas neste trabalho, encontram-se em um documento denominado “Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012b), elaborado em conjunto com representantes das escolas integrais em 2011 para vigência a partir de 2012.

Em relação ao encaminhamento do trabalho pedagógico nas escolas com oferta de educação em tempo integral, a partir do levantamento dos materiais elaborados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, foi possível perceber que após 1996, com a elaboração da “Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral” (CURITIBA, 1996), ocorreu uma grande redução na produção de materiais por essa Secretaria, que considerassem a especificidade do tempo ampliado.

No levantamento dos documentos oficiais encontramos o material “Programa de Integração da Infância e Adolescência” (CURITIBA, 2004), destinado a orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos Programas de Contraturno Escolar, que estavam sendo vinculados às escolas municipais (hoje UEs) e as “Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba” (CURITIBA, 2006), que em seu volume 4, traz orientações sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas integrais, contudo o documento é bastante sucinto, em 17 páginas conta o histórico da Educação Integral na RME e são apresentadas as Práticas Educativas propostas para o tempo ampliado, com uma breve descrição e sugestão de algumas atividades. Quanto ao encaminhamento metodológico, consta que:

Todas as atividades propostas para esse tempo ampliado deverão apresentar desafios, possibilitando a reflexão, o exercício da autonomia, da capacidade investigativa, inventiva e criadora, assim como o desenvolvimento de funções como a memória, a atenção, a concentração, a coordenação motora, o raciocínio lógico, o domínio da leitura, enfim habilidades que contribuirão para o desempenho escolar e para a formação integral. (CURITIBA, 2006, p.33-34)

Somente em 2012, com o “Caderno Pedagógico de Educação Integral” (CURITIBA, 2012), é que ocorreu a elaboração de um material específico para orientar o trabalho no turno completo. Exemplo disso é o que consta na abertura do Caderno:

Aqui são apresentadas algumas sugestões de como encaminhar as atividades no horário ampliado, enfocando as diferenças entre o ensino regular e o ensino em tempo integral. O tempo na escola integral abre um leque maior de possibilidades para desenvolver o mesmo conteúdo de várias maneiras, de forma mais aprofundada, buscando e valorizando a prática, a experimentação e o movimento. Há que se considerar os diversos espaços existentes nas unidades escolares, que deverão adaptar as atividades às suas necessidades, de acordo com cada realidade. (CURITIBA, 2012, p.10).

Essa falta de atenção ao trabalho pedagógico realizado nas escolas integrais de Curitiba reflete-se no depoimento da diretora Osternack⁴ (2014), que trabalha em um CEI há mais de 20 anos:

Com as Diretrizes é que veio um direcionamento, embora um tanto limitado. Eu acho que faltou estudo com o Integral em cima das Diretrizes, o que exatamente trabalhar, como trabalhar, quais são os conteúdos, como direcionar o trabalho. Talvez faltasse outro documento que direcionasse bem o trabalho, como depois veio o Caderno Pedagógico da Educação Integral em 2012. Eu não sei nas outras escolas, eu vejo aqui que depois que começou a se pensar um pouquinho mais no integral, com mais capacitações, reuniões com as pedagogas e diretoras do integral para se montar os documentos, o Caderno Pedagógico, a rotatividade de professores do integral diminuiu, aqui pelo menos, eu tenho professoras que no final do ano, quando se faz a distribuição de funções ela faz a opção pelo integral. (OSTERNACK, 2014).

O Caderno Pedagógico de Educação Integral foi elaborado por uma equipe de profissionais da Secretaria Municipal da Educação que trabalhavam diretamente com a formação continuada de professores nos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e com as Tecnologias Digitais. Esses profissionais foram assessorados pela equipe responsável pela educação em tempo integral na SME e também contaram com a consultoria de uma professora da UFPR estudiosa da temática. O Caderno teve como proposta servir de subsídio ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas com oferta de educação em tempo integral de Curitiba. Trouxe a fundamentação teórica e sugestão de

⁴ Osternack, B. C. **Entrevista concedida pela diretora de um Centro de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Curitiba, 07/05/2014.

atividades que poderiam ser desenvolvidas em cada uma das Práticas Educativas propostas para o tempo ampliado. Desta forma, propôs-se a sugerir caminhos e servir de referencial ao professor na elaboração de novos encaminhamentos.

No ano de 2012, Curitiba aderiu ao Programa mais Educação, com 65 escolas municipais, que embora não apresentassem IDEB abaixo ou igual a 4,2 (critério estabelecido pelo MEC para adesão nesse ano), já ofertavam educação em tempo integral para seus estudantes e, em sua maioria, localizavam-se em regiões de alta vulnerabilidade social. Em 2013 mais 12 escolas aderiram ao Programa.

Pode-se destacar como contribuições do Programa Mais Educação à Educação Integral da RME: um novo olhar sobre a qualidade do trabalho desenvolvido no tempo ampliado; a volta do coordenador específico para a Educação Integral (Professor Comunitário - Conforme o Manual Operacional de Educação Integral de 2012), que havia no início da implantação da Educação Integral na RME, mas foi retirado com o passar dos anos; um aporte financeiro, que possibilitou a aquisição de materiais para equipar laboratórios e/ou salas ambiente para o desenvolvimento das atividades propostas para as Práticas Educativas e até mesmo a manutenção e melhoria dos espaços destinados à Educação Integral; a formação dos Comitês Locais de Educação Integral, a partir de reuniões em 2013 para exercício em 2014, para pensar (e repensar) a Educação Integral em todos os seus aspectos, muito além do financeiro, conforme depoimento de Osternack (2014):

Aí é que a verba do Mais Educação foi um ganho, uma dor de cabeça (em termos de prestação de contas), mas um ganho. Nossa! A quantidade de material adquirida... E a liberdade de cada escola poder escolher, isso foi bem importante, não veio direcionado, veio assim: o Governo Federal oferta tudo isto aqui, veja dentro das tuas Práticas, da tua escola, o que você precisa. Isso foi muito bom. Também houve um ganho a mais com a coordenadora do Integral, que o Mais Educação pedia como contrapartida do Município para entrar no Programa. O Outro ganho, com o Mais Educação, foi o Comitê da Educação Integral, que começou este ano, já nos reunimos duas vezes, para tratar da verba e das atividades para Educação Integral, ele é importante para pensar além das questões financeiras. (OSTERNACK, 2014).

O Programa Mais Educação contribuiu para a retomada das discussões a respeito da Educação Integral na RME, mesmo antes da adesão do município, pois por ocasião de sua criação, em 2007, e implantação, em 2008, trouxe à tona questões relevantes sobre a temática que se disseminaram em âmbito nacional.

Sabe-se que a verba repassada às escolas durante a vigência de um programa está condicionada à vontade do governo em exercício, justamente por se tratar de um programa e não uma política pública. Contudo, se os ganhos financeiros favorecidos pelo PME podem ser consumidos com o tempo, especificamente para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os ganhos em termos de se repensar a concepção de Educação Integral, a sua importância para a sociedade atual, como um direito dos sujeitos que estão chegando à nossas escolas, agora não somente para aprender o “bê-á-bá”, mas para a garantia da aprendizagem em uma formação integral, isso tende a se consolidar e favorecer a criação de políticas públicas, tendo como respaldo uma demanda legal, expressa na meta 6 do PNE.

2.2.1 Educação em tempo Integral e desempenho na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Com o fim de verificar se a ampliação do tempo escolar influenciou a qualificação da aprendizagem dos estudantes Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi realizada uma análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁵ - de 2011, comparando os índices das escolas com estudantes matriculados em tempo parcial (turno regular de aulas) e daquelas com estudantes matriculados em tempo integral.

Em 2011, RME contava com 173 escolas. Para analisar-se o desempenho das escolas com oferta de educação em tempo integral, destacam-se aquelas que ofertavam atendimento a 40% ou mais de estudantes em tempo ampliado (num total de 40 escolas), conforme dados da Tabela 1.

⁵ Ideb - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (Inep, 2011).

TABELA 1 – COMPARATIVO ENTRE OS IDEBS DAS ESCOLAS COM ESTUDANTES MATRICULADOS EM TEMPO PARCIAL (REGULARES) E DE ESCOLAS COM MAIORIA DE ESTUDANTES MATRICULADOS EM TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/2011

VALORES DE IDEB (A)	N. ESCOLAS REGULARES + INTEGRAIS (B)	IDEB REGULARES + INTEGRAIS (AXB)	N. DE ESCOLAS REGULARES (C)	IDEB ESCOLAS REGULARES (AXC)	N. DE ESCOLAS INTEGRAIS (D)	IDEB ESCOLAS INTEGRAIS (AXD)
4,1	1	4,1	1	4,1	0	0
4,7	2	9,4	1	4,7	1	4,7
4,8	5	24	4	19,2	1	4,8
4,9	1	4,9	0	0	1	4,9
5	2	10	2	10	0	0
5,1	5	25,5	4	20,4	1	5,1
5,2	9	46,8	5	26	4	20,8
5,3	12	63,6	8	42,4	4	21,2
5,4	10	54	3	16,2	7	37,8
5,5	13	71,5	9	49,5	4	22
5,6	15	84	11	61,6	4	22,4
5,7	9	51,3	9	51,3	0	0
5,8	11	63,8	10	58	1	5,8
5,9	13	76,7	10	59	3	17,7
6	15	90	12	72	3	18
6,1	8	48,8	4	24,4	4	24,4
6,2	6	37,2	6	37,2	0	0
6,3	6	37,8	6	37,8	0	0
6,4	9	57,6	7	44,8	2	12,8
6,5	4	26	4	26	0	0
6,6	5	33	5	33	0	0
6,7	1	6,7	1	6,7	0	0
6,8	3	20,4	3	20,4	0	0
6,9	2	13,8	2	13,8	0	0
7	1	7	1	7	0	0
7,1	1	7,1	1	7,1	0	0
7,2	1	7,2	1	7,2	0	0
7,3	1	7,3	1	7,3	0	0
7,5	2	15	2	15	0	0
	173	1004,5	133	782,1	40	222,4
MÉDIA		5,8		5,88		5,56

Tabela elaborada a partir dos dados do MEC/INEP.

FONTE - A autora (2014)

Na coluna (A) indicam-se os IDEBs alcançados pelas escolas municipais de Curitiba em 2011; na coluna (B) apresenta-se o número de escolas regulares e

integrais que atingiram cada índice; na coluna (AXB) foi realizada a multiplicação de cada IDEB pelo número de escolas que o atingiram para gerar a média geral da RME; na coluna (C) apresenta-se o número de escolas regulares que atingiram cada índice da coluna (A); na coluna (AXC) multiplica-se o IDEB pelo número de escolas regulares que o alcançaram para gerar a média do IDEB das escolas regulares; na coluna (D) apresenta-se o número de escolas integrais; na coluna (AXD) multiplica-se o IDEB pelo número de escolas com oferta de educação em tempo integral que o atingiram para gerar a média do IDEB das escolas integrais. Dessa forma, foi possível comparar o desempenho das escolas regulares com o daquelas que ofertam educação em tempo integral.

A partir dos dados levantados na Tabela 1, constatou-se que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba atingiram em 2011 uma média de IDEB de 5,8, sendo que as escolas que ofertavam somente o turno regular alcançaram uma média de 5,88 e as escolas com oferta de educação em tempo integral atingiram a média de 5,56.

Assim sendo, os resultados obtidos pelas escolas integrais, nessa avaliação nacional, que foram tomados como parâmetro para este estudo, não refletem um aproveitamento expressivo do tempo ampliado em favor da efetivação da aprendizagem, uma vez que não foi possível perceber um melhor desempenho dos estudantes que permaneciam na escola por nove horas, ele foi igual e por vezes até inferior ao daqueles que ficavam apenas quatro horas.

Cabe destacar que as escolas de tempo integral encontram-se em regiões da cidade com alta vulnerabilidade social, enquanto as escolas regulares com os maiores IDEBs, localizam-se nas regiões menos vulneráveis, mesmo quando em bairros mais afastados do centro cidade. Contudo, esse fator tomado isoladamente não justifica menores índices.

Rocha (2012) fez um estudo comparativo, tendo como parâmetro a Provinha Brasil e Prova Brasil de 2009 e as avaliações elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba de 2010, entre o desempenho de estudantes de um Centro Municipal de Educação Integral de Curitiba (escola Alfa) que ficavam na escola em período parcial e os de tempo integral e concluiu que:

As análises dos dados quantitativos trouxeram à luz resultados que divergem da hipótese levantada, pois constatamos que na escola Alfa as crianças tanto do ensino integral como parcial apresentam rendimento

semelhante, dessa maneira ficar quatro ou nove horas na escola não faz diferença quando nos reportamos ao elemento aprendizagem. (ROCHA, 2012, p. 150).

A partir de nossa experiência no acompanhamento ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas integrais de Curitiba e de estudos realizados, como o acima citado, possivelmente o maior entrave para melhores resultados em favor da qualificação da aprendizagem nessas escolas, e consequente melhores índices nas avaliações em larga escala, está no encaminhamento metodológico realizado no trabalho com as Práticas Educativas propostas para o tempo ampliado e no fato desse trabalho não ocorrer de forma integrada entre o turno regular de aulas e o contraturno.

Curitiba conta com uma história de 27 anos de oferta de educação em tempo integral, com espaços específicos, embora não ideais, para realização das atividades do tempo ampliado, os professores que atuam nas escolas integrais fazem parte do quadro próprio do magistério municipal e talvez por essa razão tendam a repetir no tempo ampliado os mesmos encaminhamentos já trabalhados no turno regular de aulas, promovendo uma situação de “hiperescolarização”, que apenas cansam os estudantes, mas não promove um real aproveitamento do tempo.

O trabalho exaustivo no conteúdo programático acaba por desestimular a criança, principalmente se esses conteúdos vierem acompanhados de planejamentos, metodologias, objetivos e avaliações inadequadas para as atividades que são ou deveriam ser realizadas pela escola de tempo integral. (ROCHA, 2012, p.152).

No primeiro semestre de 2014, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba contava com 85 escolas com oferta de educação em tempo integral, sendo 36 Centros de Educação Integral (CEIs), sete escolas que ofertavam educação em tempo integral (sem uma denominação específica) e 42 escolas com Unidades de Educação Integral (UEIs), que atendiam ao todo aproximadamente 20 mil estudantes.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola já é uma realidade e dessa experiência pode-se tirar como importante lição o que muitos educadores, citados neste estudo, já vêm alertando ao longo dos últimos anos, não basta “esticar a corda do tempo”, pois o simples aumento do tempo na escola não garante a efetivação da

aprendizagem, nem favorece o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, é com certeza uma ação necessária, embora não suficiente. É preciso qualificar esse tempo ampliado, por meio de situações intencionalmente planejadas para que ele possa realmente contribuir para os processos de aprendizagem que requerem muito mais do que repetição e memorização de conteúdos.

2.3 A APRENDIZAGEM

De acordo com o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009), no Brasil atualmente 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública. Mas só estar na escola não é garantia de aprendizagem, como comprovam os resultados das avaliações em larga escala.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, importante indicador de qualidade da educação brasileira, aponta que em 2011, a média nacional na Prova Brasil de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 5,0 (numa uma escala que vai de 0 a 10). Em 2013, a média nacional dos anos iniciais foi de 5,2 (superando a meta prevista que era de 4,9). Contudo, ficou abaixo da média mínima considerada como medida de conhecimentos para um estudante avançar de um ano escolar para outro, que se encontra entre 6,0 e 7,0.

Outro indicador, o INAF⁶ (Indicador de Analfabetismo Funcional), que mede o nível de alfabetização no Brasil, criado e implementado em 2001, numa parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, avalia, utilizando-se de entrevistas e testes cognitivos, pessoas com idade entre 15 e 64 anos. Em 2011, o indicador demonstrou que apenas um em cada quatro brasileiros atingiu um nível pleno de habilidades no uso da leitura, escrita e matemática.

⁶ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do Inaf foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹ que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente. (INAF BRASIL, 2011, p. 4).

Segundo esse indicador, 6% dos brasileiros são incapazes de reconhecer uma letra, ou seja, são “analfabetos plenos”. Entre os que leem títulos e frases curtas, estão 21% da população, no chamado “nível rudimentar”; aqueles que somente conseguem ler pequenos textos somam 47% e estão no “nível básico”; contudo, apenas 26% da população está plenamente alfabetizada. Por esses resultados, pode-se perceber como é preocupante situação da população brasileira em relação aos processos de leitura, escrita e numeramento (INAF BRASIL, 2011, p.6).

Carvalho (2006), em suas reflexões sobre a Educação Integral, alerta que:

A educação brasileira não cumpriu o ideário a ela predestinado no século XX. Somente na entrada do século XXI é que, finalmente, universalizou-se o acesso ao Ensino Fundamental e, no entanto, essa meta não tem sido suficiente para que nossas crianças e adolescentes obtenham os saltos de aprendizagem esperados. (CARVALHO, 2006, p.7)

Diante do exposto, tem-se como um dos objetivos da Educação Integral e em tempo integral na atualidade, assegurar a realização de uma educação pública com melhores resultados, investindo na qualificação da aprendizagem e na construção de conhecimentos essenciais para o contexto em que os estudantes estão inseridos e para além deste.

Nessa perspectiva, muito mais do que melhores resultados, mais tempo na escola é uma oportunidade de garantir a aprendizagem e qualificar a educação brasileira.

Para tanto, faz-se necessária a compreensão do que é e de como ocorre a aprendizagem. O professor da escola de tempo integral tem que ter claro esse conhecimento, pois ele será o norteador de sua prática pedagógica e o seu domínio será fundamental para que se possa criar estratégias e ofertar estímulos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes do turno completo e até mesmo, como colocado por Becker (2003), é importante que o professor saiba como se dá o conhecimento para não vir a obstruí-lo.

Vale destacar que em 1957 em sua obra “Educação não é privilégio”, Anísio Teixeira (1957, p.20) já fazia referência à necessidade de um caráter novo do conhecimento quando alertava: “(...) o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o

conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.” O autor ainda completa:

(...) novos esclarecimentos nos viria trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve conhecimento e o integra em formas novas de comportamento. (TEIXEIRA, 1957, p.20).

Dessa forma, buscaram-se nas pesquisas do cientista suíço Jean Piaget (1896-1980), que partiam de uma preocupação epistemológica⁷, as contribuições para o entendimento de como se dá a aprendizagem.

Montoya (2009) lembra que ao estudar-se as pesquisas de Piaget sobre aprendizagem é importante considerar os três grandes períodos de sua produção teórica e experimental que são:

Primeiro período - que abrange as décadas de 30 e 40 do século XX, os estudos são relacionados com a formação da inteligência e dos hábitos anteriores ao domínio da linguagem e da representação.

Segundo período – situado na década de 50 do século XX é caracterizado pelo desenvolvimento de pesquisas sobre questões relativas à aprendizagem, realizadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. Nas produções deste período Piaget relata, entre outras, investigações teóricas e experimentais a respeito da aprendizagem e equilibração, é quando surge um conceito mais rico e aprofundado de aprendizagem.

Terceiro período – refere-se a pesquisas realizadas mais especificamente na década de 1960 e que tiveram por base os resultados das pesquisas realizadas no período anterior.

Nos diferentes períodos Piaget foi aprofundando, aperfeiçoando e até mesmo reformulando conceitos, de certo modo ocorreu uma evolução em sua teoria. Para ele os problemas epistemológicos deveriam ser estudados cientificamente e não por especulação. Tal fato reafirma a escolha de Jean Piaget para subsidiar os estudos sobre temáticas tão relevantes quanto o desenvolvimento e a aprendizagem, que são o norte para a análise da concepção de aprendizagem

⁷ Referente ao estudo da natureza e da origem do conhecimento humano, procurando explicar a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem.

presentes nos encaminhamentos metodológicos e nas práticas pedagógicas dos profissionais participantes desta pesquisa.

Os estudos de Piaget superaram as concepções desenvolvidas até então para explicar o conhecimento, como a empirista e a apriorista. Para os empiristas, o conhecimento se origina fora do indivíduo, por força dos sentidos (ex.: conheço uma música porque a ouvi), tudo deve passar pela experiência. Ao nascer, esse indivíduo apresenta-se como uma “tábula rasa” onde as experiências serão escritas durante seu crescimento. Becker (1993, p.12) explica que para a concepção empirista: “O conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não o contrário. Podemos representar esta relação: $S \leftarrow O$.” Dessa forma, o sujeito não é o referencial inicial para o conhecimento, mas as informações que vêm de fora e agem sobre ele.

Já os aprioristas (ou inatistas) defendiam que as condições para o conhecimento são dadas hereditariamente e que alguns conhecimentos inatos viriam a desabrochar em função da maturação, o que explicaria porque uma criança pode ou não responder em um determinado nível, em função de sua idade. A concepção apriorista relativiza a experiência, enquanto que absolutiza o sujeito, considerando-o, por natureza, apto ou inapto. Para Becker (1993, p.15), nessa concepção “toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito o meio não participa dela. É esta, pois, a relação epistemológica básica do apriorismo: $S \rightarrow O$.”

Partindo de uma concepção interacionista de desenvolvimento humano, Piaget defende a interação entre sujeito e objeto, uma vez que essa influência mútua provoca alterações em ambos. Sob essa perspectiva, o conhecimento (suas estruturas e condições para conhecer) não se origina com o sujeito por meio de uma bagagem hereditária (apriorismo) e nem é dado nas estruturas do objeto (empirismo), mas é construído, tanto na forma quanto no conteúdo, pelo processo de interação entre o sujeito e o objeto (interacionismo), ou seja, o conhecimento é formado a partir de uma relação dialética entre sujeito-objeto. De acordo com Becker (1993, p.15) “O modelo Epistemológico que expressa esta relação é o seguinte: $S \leftrightarrow O$.”

Piaget enfatiza a interação entre o indivíduo e o meio social, uma vez que desde o nascimento o sujeito está inserido no meio social, este atua sobre ele da mesma forma que o meio físico e até mais, pois a sociedade transforma a estrutura do indivíduo, fornecendo-lhe um sistema de signos pronto, que modificará seu pensamento, propondo novos valores e obrigações (PIAGET, 1977a).

Portanto o conhecimento é construído pelo sujeito gradativamente, indo de um nível inferior para um nível superior de desenvolvimento, daí vem a denominação “construtivismo”. Stoltz explica que:

Todo o processo de desenvolvimento da cognição, que abrange as diferentes atividades da mente humana (memória, percepção, imagem mental, raciocínio e outras), surge através da interação da pessoa com o meio físico e social. Isso significa que não há inteligência inata, mas que ela é construída a partir da interação. O construtivismo piagetiano explica a passagem de um nível de menor conhecimento para um de maior conhecimento. É preciso entender que, ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito. E tudo isso por meio de sua ação interativa com o meio em que vive. (STOLTZ, 2008b, p.20).

A essência da epistemologia piagetiana está na ação, é pela ação que o sujeito se constitui, a ação do sujeito e do objeto (do mundo que o envolve) ao mesmo tempo, ou seja, de uma interação, assim ocorre o desenvolvimento cognitivo. Portanto, para a aprendizagem ocorrer, o sujeito tem que ser ativo, o que não se reduz a uma manipulação qualquer, já que pode haver atividade mental sem manipulação, da mesma forma que pode haver passividade com manipulação. A ação coordenada (interna), refletida do sujeito, é denominada por Piaget de “abstração reflexionante”.

Para Piaget (1995), existem dois tipos básicos de abstração, a empírica e a reflexionante. Assim, o sujeito retira suas abstrações das características materiais dos objetos (abstração empírica) e também da coordenação de suas ações, fato não observável, por ser interno ao sujeito (abstração reflexionante).

Para ilustrar a abstração reflexionante, a pesquisadora lembrou-se de um fato ocorrido com ela, em certa ocasião teve oportunidade de observar uma menina de mais ou menos três anos que ao ver uma lagartixa na calçada exclamou: “Olha um jacarezinho!” O que levou a criança a estabelecer tal relação foi a semelhança observada entre as características físicas dos animais, ou seja, uma abstração empírica. Mas a coordenação que possibilitou à criança estender as características de um animal para outro, foi um processo interno, que não é possível de se observar, a abstração reflexionante. O processo de abstração reflexionante é a projeção num patamar superior àquilo que foi tirado de um patamar inferior, é uma sucessão de construções e desconstruções, que nunca começa do zero.

À ação de transpor para um patamar superior aquilo que foi retirado de um inferior, Piaget (1995) chama de reflexionamento e ao ato mental de reconstrução

em um novo plano daquilo que foi transferido do inferior, chama reflexão. Esses dois aspectos são inseparáveis no processo de abstração reflexionante.

Portanto, não bastam as ações físicas do sujeito para que a aprendizagem ocorra, é necessário o reflexionamento e a reflexão,

Mas, qual é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Segundo Piaget (1972), a aprendizagem só ocorre quando o indivíduo possui as estruturas de pensamento necessárias para assimilar e reorganizar o novo conteúdo, portanto a aprendizagem depende do desenvolvimento.

Para Piaget, o processo evolutivo do conhecimento passa pela construção de progressivas capacidades de aprendizagem (BECKER, 2009). Assim, são de grande importância os primeiros anos de vida da criança, pois é no período sensório-motor que a capacidade de aprender é estruturada. A criança, desde muito cedo, participa de experiências físicas por meio do contato com os materiais que estão a sua volta, explorando os objetos para conhecê-los. É desta forma que, de acordo com Piaget (1973), iniciam-se as primeiras formulações do pensamento, o que é considerado por ele como uma inteligência prática. No período sensório-motor há uma inteligência vivida, contudo ainda não reflexiva. Mas é todo esse processo que diferencia o ser humano das demais espécies animais.

Para Becker (2009), além de uma teoria do desenvolvimento, Piaget construiu uma teoria da aprendizagem. Aprender é construir estruturas de assimilação que se tornam capazes de assimilar a diversidade e complexidade da produção cultural humana, produzir novidades e dar respostas a essa produção, sem negar o fator biológico. A aprendizagem, tanto a sensório-motora quanto dos mais sofisticados conceitos científicos contemporâneos, pode ser compreendida ao se desvendar a extraordinária e complexa trama do desenvolvimento, de onde surge a possibilidade de aprender conteúdos cada vez mais elaborados.

Portanto, para compreender a aprendizagem torna-se indispensável entender a relação das estruturas lógicas do sujeito, com a origem e desenvolvimento dessas estruturas. Há uma relação dinâmica entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o qual é ativado pela ação do sujeito que abre caminhos para a aprendizagem, que por sua vez desafiam o sujeito a construir novos patamares para aprendizagens cada vez mais complexas. Ao contrário do que podem pensar alguns, a aprendizagem não é inata, ela é construída e reconstruída ao longo da vida (BECKER, 2009).

Piaget (1972) explica que o desenvolvimento em geral e a aprendizagem são questões muito diferentes. O desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo global da embriogênese (que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais). O processo do desenvolvimento está relacionado à totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem não é espontânea e, em geral, é provocada por situações, pelo professor ou por uma situação externa. É um processo limitado a um problema simples ou a uma estrutura simples.

Dessa forma, o desenvolvimento explica a aprendizagem, e não é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem, não é a acumulação de uma série de itens específicos. “O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento.” (PIAGET, 1972, p.1).

Piaget enfatiza que a existência social é condição indispensável para o desenvolvimento humano, mas para que o processo de construção do ser adulto se efetive, o sujeito deve tomar parte ativamente no processo de socialização. Para o entendimento desse processo recorre-se “[...] a uma explicação dialética entre o social e o individual na construção do conhecimento social. Essa dialética se expressa na interação indissociável entre construção do real e construção dos instrumentos que permitem conhecer a realidade.” (STOLTZ, 2008a, p.264).

O conhecimento parte da relação entre sujeito e objeto, da interação entre o indivíduo e o meio, portanto, de processos construtivos, nos quais todos têm papel ativo, assim “Para conhecer é necessário modificar, transformar o objeto e entender o processo dessa transformação, e desse modo entender como o objeto é construído” (PIAGET, 1972, p.1). A esse respeito Becker esclarece:

Quando Piaget afirma que o sujeito constrói conhecimento ele se refere primeiramente a conhecimento-estrutura, organização, capacidade, competência, condição prévia de toda aprendizagem e só secundariamente a conhecimento-conteúdo; não significa que ele subestime o papel do conhecimento-conteúdo nesse processo. (BECKER, 2011, p.56).

Stoltz (2008a) explica que a ação interiorizada e reversível que modifica o objeto do conhecimento é chamada por Piaget de operação. Uma operação está sempre ligada a outras, é parte de uma estrutura. A partir da interação com o meio físico e social são construídas as estruturas e, para compreender o desenvolvimento

do conhecimento humano, é fundamental o entendimento dessas estruturas que se dão a partir da análise dos quatro principais estádios ou períodos de desenvolvimento indicados por Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

Piaget (1973) esclarece também que há variação na velocidade e na duração do desenvolvimento, sendo que a ordem de sucessão permanece a mesma. A inteligência muda de qualidade, ou seja, dá saltos, sendo que cada estágio representa uma qualidade desta inteligência. Pádua (2009, p.28) elucida que: “Os estádios significam, ainda, que existe uma sequência e uma sucessão no desenvolvimento da inteligência e que esse desenvolvimento passa, necessariamente, por cada um destes estádios”. Conclui-se assim que, embora não haja uma idade exata para acontecer, há um limite dentro do qual se espera que a criança atinja cada estágio.

É importante para o professor saber que, durante sua escolaridade, o estudante, que passa pelos diferentes estádios de desenvolvimento, tem “[...] a cada momento, suas típicas elaborações mentais, suas formas próprias de entender o mundo. Assim, a criança conhece o mundo a seu modo; ela pensa, e o faz de maneira peculiar a cada momento evolutivo (MORO, 1990, p.41)”.

Becker (2009) exemplifica com algumas indagações a complexidade da aprendizagem humana e que os estudos de Piaget nos ajudam a compreender: Por que uma criança com 8 anos aprende espontaneamente aquilo que não era capaz com 4 anos? Por que uma criança de 4 anos presta atenção ao falarmos sobre o brinquedo de sua preferência e ignora nossa explicação sobre a necessidade da higiene bucal? Um matemático aprende do mesmo modo que um filósofo?

Da mesma forma, Stoltz (2008b) também traz indagações: Por que alguns têm facilidade para aprender enquanto outros parecem não avançar na compreensão dos conteúdos? Podemos ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa? Como intervir para facilitar a aprendizagem?

Essas e muitas outras questões sobre aprendizagem ecoam nas mentes dos professores e logicamente daqueles que trabalham nas escolas com oferta de educação em tempo integral. Por esse motivo, a pesquisadora recorreu à teoria piagetiana para ampliar reflexões sobre o desenvolvimento e aprendizagem e sobre encaminhamentos possíveis e necessários à escola de tempo integral.

Um dos pontos na teoria de Piaget, que se considera de vital importância que o professor conheça e que respondem muitas das indagações exemplificadas anteriormente, são os estádios do desenvolvimento. Os estádios são úteis para conceituar o desenvolvimento e para refletir sobre as características de raciocínio da criança em vários pontos ao longo do desenvolvimento e assim promovê-lo.

Nesta pesquisa são destacadas as características dos estádios pré-operatório e operatório concreto, por ser com as faixas etárias destes respectivos estádios que se trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa.

2.3.1 Estágio pré-operatório

Segundo Piaget e Inhelder (2012), após o desenvolvimento dos principais esquemas sensório-motores (1 ano e meio a 2 anos) e da função semiótica, poderia se esperar uma interiorização direta e rápida das ações em operações. Mas a reversibilidade e as conservações operatórias, só vão ocorrer por volta dos 7 ou 8 anos.

Isso demonstra a existência de três níveis distintos: o *sensório-motor*, da ação direta sobre o real, o das *operações* com base na transformação do real, só que agora por ações "interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis" (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 86). Mas entre esses dois níveis, há um nível que não é simplesmente de transição, entre os 2 e 7 anos aproximadamente, quando a criança progride da ação imediata, com auxílio da função semiótica, mas necessita de 5 ou 6 anos para passar da ação à operação, é o nível *pré-operatório*.

De 2 até os 7 anos a criança ainda encontra obstáculos cognitivos à representação de ações mais elaboradas, ela consegue reproduzir as ações motoras simples, mas não consegue realizar uma reconstituição de conjunto. Como por exemplo, quando a criança de 4 ou 5 anos que faz sozinha um determinado trajeto, mas ao ser solicitado que reproduza no desenho esse trajeto, o faz, mas não reproduz as relações topográficas, pois suas lembranças ainda são predominantemente motoras.

Outro fator importante considerado por Piaget e Inhelder (2012) é a dificuldade da passagem de um estado em que tudo está centrado em seu corpo a um estado de descentração. É o caso da criança que já possui a noção de lateralidade (direita e esquerda) a partir de seu corpo, mas não compreende que uma árvore que está à sua direita em um caminho de ida, se encontra à esquerda no caminho de volta.

Por volta dos 2 anos de idade até aproximadamente 7 anos, ocorre o estágio de desenvolvimento denominado pré-operatório, esse estágio é caracterizado pela preparação e organização das operações concretas, a partir de uma estrutura pré-operatória (GOULART, 1989).

Nesse período, surge uma função fundamental para o desenvolvimento das demais funções, que segundo Piaget e Inhelder (2012) é a capacidade de representar alguma coisa por meio de significante diferenciado, que só se ajusta àquela determinada representação. Piaget chamou a essa função geradora de representação de função semiótica ou simbólica.

Não se observa antes de aproximadamente 2 anos a conduta, por parte da criança, de evocar um objeto ausente, embora em torno de 9 a 12 meses ela já procure por um objeto escondido, isso ocorre porque a criança possui um conjunto de evidências recentes que permitem encontrá-lo.

No segundo ano, surgem as condutas que permitem a evocação de um objeto ou mesmo de um acontecimento ausente e a consequente representação por meio de diferentes significantes, é o aparecimento da função semiótica. Piaget e Inhelder (2012) destacam cinco dessas possibilidades de representação:

1. A imitação diferida – inicia-se no nível sensório-motor, na presença do modelo e posteriormente em sua ausência, é quando, por exemplo, a criança imita uma cena após esta ter ocorrido. Isso constitui o início da representação, e o gesto de imitar a cena é o princípio de significante diferenciado.
2. O jogo simbólico – não ocorre no nível sensório-motor, a criança pode, por exemplo, simular dormir e utilizar um objeto qualquer para fazer as vezes de travesseiro. Fica clara a representação e o significante diferenciado é um gesto imitativo, acompanhado de objetos que se tornam simbólicos.
3. O desenho ou imagem gráfica – pouco aparece antes dos 2 anos, é o intermediário entre o jogo e a imagem mental

4. A imagem mental – também não é observada no nível sensório-motor, surge como imitação interiorizada.
5. A linguagem – inicia-se nesse período e favorece a evocação verbal de acontecimentos passados. Se após vir um gato, a criança diz “miau”, está ocorrendo além da imitação uma representação verbal, que se apoia nos sons da língua que começam a ser aprendidos.

A linguagem, ao contrário das quatro outras condutas, não é criada pela criança, mas também é adquirida em um contexto de imitação. A imitação marca a passagem do nível sensório-motor para o de condutas representativas, constitui-se uma forma de representação em atos materiais, mas ainda não em pensamento (PIAGET; INHELDER, 2012).

Inicialmente, a imitação é a repetição de gestos executados por outra pessoa, mas depois a criança começa a repetir os gestos por interesse e não mais de forma automática, o que marca o início da função pré-representativa, em seguida a criança copia os gestos que para ela são novos e executáveis em seu corpo, em outra etapa ela copia modelos a serem executados com o próprio rosto que, ao contrário do rosto do outro, encontra-se fora de seu campo visual.

Piaget e Inhelder (2012) explicam que, ao final do período sensório-motor, a criança adquiriu o domínio da imitação generalizada, o que possibilita a imitação diferida (a imitação na ausência do objeto imitado), ou seja, a imitação atinge um nível intermediário, em que mesmo fora do contexto se constitui um significante diferenciado e assim, em parte, representação em pensamento. Para tanto se destaca a importância do jogo simbólico e do desenho, que reforçam a passagem do ato da representação para a representação-pensamento. Quando há formação de uma imagem mental, a imitação já não é apenas diferida, é pensamento. Nesse contexto de imitação, torna-se possível a aquisição da linguagem, agora a representação está apoiada na comunicação.

A função semiótica concebe duas espécies de instrumentos: os símbolos, que apresentam, embora significantes diferenciados, alguma semelhança com os seus significados, e os sinais que são arbitrários ou convencionais.

O jogo simbólico exerce uma função essencial para a vida da criança, uma vez que ao adaptar-se ao mundo adulto, com interesses e regras exteriores a ela, que pouco compreende, não tem satisfeitas suas necessidades afetivas e intelectuais. Para conseguir um equilíbrio afetivo e intelectual sem coações ou

sanções, destaca-se o papel do jogo. O jogo transforma o real por meio da assimilação às necessidades do eu, enquanto a imitação é a acomodação aos modelos externos sem assimilação prévia.

A linguagem, por sua vez, é um instrumento essencial para a adaptação social, mas ela é transmitida para a criança em formas prontas, elaboradas coletivamente, portanto inadequadas para a expressão de suas próprias experiências. Dessa forma, o jogo simbólico configura-se em um meio de expressão próprio da criança, com significantes construídos por ela mesma e de acordo com a sua vontade. O jogo simbólico não é apenas assimilação do real, “mas assimilação assegurada (o que a reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades.” (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 57).

Os autores destacam três categorias principais de jogo, sendo a mais primitiva, representada ainda no nível sensório-motor, o jogo de exercício, que consiste na repetição pelo puro prazer. Em seguida vem o jogo simbólico, que ganha destaque entre 2 a 3 e 5 a 6 anos. Em terceiro lugar, vem o jogo de regras, transmitido socialmente de criança para criança. Uma quarta categoria de jogo, que faz a transição entre o jogo simbólico e as atividades lúdicas, são os jogos de construção que podem progredir para solução de problemas e construções inteligentes.

A função de assimilação do real ao eu, exercida pelo jogo simbólico, pode se manifestar de diversas maneiras, até mesmo a criança revivendo um acontecimento em lugar de simplesmente contentar-se com a sua lembrança, como no caso narrado por Piaget e Inhelder (2012), em que a criança deita-se inerte, revivendo a cena de um pato morto que ela havia visto sobre a mesa da cozinha horas antes naquele mesmo dia.

No jogo simbólico reaparecem, sobretudo, situações de conflito afetivo, mas também é evocada a compensação de necessidades não satisfeitas, a inversão de papéis, a liberação e extensão do eu e ainda os conflitos inconscientes (interesses sexuais, angústias, fobias, etc.).

Entre o jogo simbólico e a imagem mental destaca-se o desenho. Com aproximadamente 2 anos a criança realiza as primeiras formas de desenho, as garatujas. Depois ela inicia o reconhecimento de formas nas garatujas, então começa a repetir o modelo memorizado e assim o desenho torna-se imitação e imagem.

Piaget e Inhelder (2012) fazem referência aos estádios e interpretações do desenho infantil propostos por Luquet, segundo este o realismo do desenho passa por diferentes fases, assim denominadas:

1. Realismo fortuito – o da garatuja com significação, que é descoberta em seu desenrolar.
2. Realismo gorado – não se percebe uma síntese na cópia do desenho, os elementos encontram-se justapostos e não coordenados no todo, como por exemplo, pernas e braços saindo da cabeça.
3. Realismo intelectual – o desenho já não apresenta as dificuldades primeiras, mas não há preocupação de perspectiva visual, assim um rosto de perfil pode apresentar dois olhos.
4. Realismo visual – ocorre por volta dos 8-9 anos, o desenho apresenta proporções métricas e a criança é capaz representar o que é visto por um observador em posição diferente da sua.

Outra importante função semiótica destacada por esses autores são as imagens mentais, resultado de uma interiorização da imitação, quando a criança torna-se capaz de imaginar situações já conhecidas ou resultados que ainda não ocorreram. Distingue-se duas categorias de imagens:

1. Reprodutivas: imagens que se limitam a evocar cenas já conhecidos e percebidas anteriormente.
2. Antecipadoras: imagens que preveem movimentos ou transformações e seus resultados, sem contudo ter presenciado a sua realização antecipadamente.

No nível pré-operatório, as imagens mentais são quase que unicamente estáticas, “não se tornando possíveis as imagens cinéticas e de transformação senão depois dos 7-8 anos, e isso graças a antecipações ou reantecipações, que se apoiam, sem dúvida, na compreensão operatória” (PIAGET; INHELDER, 2012, p.72).

Sobre a memória, Piaget e Inhelder (2012) explicam que ela possui uma organização progressiva e dois tipos: a de reconhecimento e a de evocação. A memória de reconhecimento é aquela que entra em ação somente na presença de um objeto já visto anteriormente, já a memória de evocação consiste em evocar um objeto em sua ausência, por meio da lembrança-imagem. Esta última é bastante

precoce, presente inclusive em invertebrados inferiores e nos bebês está presente nos esquemas de assimilação sensório-motora elementar.

Uma função semiótica de destaque é a linguagem, que se inicia após a fase da lalação espontânea (aproximadamente de 6 a 10-11 meses) e de uma fase de diferenciação de fonemas por imitação (11- 12 meses), no termo do período sensório-motor com as “palavras-frases”.

Ao fim do segundo ano já podem ser observadas pequenas frases, com duas palavras que vão tornando-se mais completas com a aquisição de estruturas gramaticais. As regras gramaticais adquiridas comportam, além de assimilação generalizadora, construções originais, como a redução de frases de adultos, mas sempre obedecendo a algumas exigências funcionais, como a permanência mínima de informações, que vão aumentando com tempo (PIAGET; INHELDER, 2012).

A linguagem possui relação com o pensamento e com as operações lógicas em particular, ela decuplica os poderes do pensamento em extensão e rapidez.

Ao comparar-se as condutas verbais com a sensório-motoras, observa-se que as primeiras podem seguir os acontecimentos com rapidez muito maior do que a velocidade da ação, a linguagem não é limitada ao espaço e ao tempo próximos e ainda permite ao pensamento chegar a representações simultâneas.

É importante colocar que os progressos do sistema representativo, devem-se à função semiótica em conjunto, mas a linguagem desempenha um papel importante nesse processo formativo, uma vez que ao contrário dos demais instrumentos semióticos, que vão sendo construídos pelo indivíduo, ela já está pronta:

[...] a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento. (PIAGET; INHELDER, 2012, p.80).

Piaget e Inhelder (2012, p.83) colocam que “há uma correlação surpreendente entre linguagem empregada e o modo de raciocinar”, como também há uma grande relação entre os estádios de desenvolvimento da seriação e a estrutura dos termos empregados. Assim, a linguagem não constitui a origem da

lógica, é estruturada por ela, suas raízes devem ser buscadas na coordenação geral das ações a partir do nível sensório-motor.

2.3.2 Estágio operatório-concreto

A linguagem e demais funções semióticas permitem que no estágio operatório-concreto, que vai de 7 a 12 anos aproximadamente, a representação não seja exclusivamente formada de objetos. Pois a descentração não está mais baseada somente no universo físico, mas em um universo individual ou social. O aspecto cooperativo constitui-se como essencial.

As operações, como a reunião de classes (rosas e margaridas conceituadas como flores, ou mesmo adição e subtração de numerais) são, segundo Piaget e Inhelder (2012), ações interiorizáveis e reversíveis, comuns a todos os indivíduos desse nível mental, sendo estendidas de um raciocínio privado às trocas cognitivas. Assim, as operações são transformações reversíveis, podendo ainda consistir em inversões ou reciprocidade.

A seguir serão relacionadas algumas características do estágio operatório-concreto, destacadas por Piaget e Inhelder (2012), que correspondem à faixa etária da maioria dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. Noção de conservação: Definida como a capacidade da criança perceber que mesmo ocorrendo uma variação na forma dos recipientes e/ou no arranjo espacial dos objetos, a quantidade ou valor não se alteram se não é adicionado ou retirado algo. Crianças com 4-6 anos parecem analisar somente o estado dos recipientes em que um líquido se encontra, por exemplo, desprezando a transformação sofrida pelo líquido. Já a criança

[...] desde os 7 ou 8 anos, dirá: 'é a mesma água', 'ela só foi despejada no outro copo', 'não se tirou nem se juntou nada' (identidades simples ou aditivas); 'pode-se por como estava antes' (reversibilidade por inversão); ou principalmente, 'é mais alto mas é mais estreito, por isso é a mesma coisa' (compensação ou reversibilidade das relações). (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 90).

Estas explicações podem servir como esquemas gerais para aquisição de toda a noção de conservação, seja com uma bolinha de argila, na conservação de substância, do peso e do volume, ou na conservação de comprimento, das superfícies e volumes, de conjuntos, etc. No nível pré-operatório as reações são centradas em configurações perceptivas ou com imagens, no operatório são fundamentadas sobre a identidade e a reversibilidade por inversão ou reciprocidade. Piaget e Inhelder (2012) destacam que este se trata de um processo natural e gradual, contudo sem retorno aos níveis ultrapassados.

2. As operações concretas: as operações chamam-se concretas por se basearem nos objetos e não nas hipóteses enunciadas e estabelecerem a transição entre ação e estruturas lógicas mais gerais. Exemplo: classificação, seriação, correspondência termo a termo. Estas estruturas, chamadas por Piaget de agrupamentos, constituem encadeamentos progressivos.

3. A seriação: a seriação consiste em ordenar os elementos de acordo com grandezas crescentes ou decrescentes. Com aproximadamente 1 ano e meio, a criança é capaz de construir uma torre de cubos, cujas diferenças de tamanho são claras e perceptíveis, é um esboço desta operação. Mas a operação operatória somente é alcançada por volta dos 7 anos, quando a criança realiza correspondências seriais, ou seja, consegue fazer a correspondência de um conjunto de objetos de tamanhos diferentes, com outros conjuntos de objetos igualmente diferentes em tamanho, seriando-os e fazendo a correspondência termo a termo.

4. A classificação: é um agrupamento fundamental, cujas raízes encontram-se nos esquemas sensório-motores. Ao solicitar que a criança classifique, isto é, junte o que é parecido, pode-se perceber três etapas distintas e sucessivas: as crianças menores dispõem os objetos de acordo com suas semelhanças e diferenças e também colocam-nas em fileiras, quadrados, círculos, etc. Em seguida, os objetos são reunidos em conjuntos e subconjunto, não necessariamente com uma forma espacial

Tendo-se um conjunto A formado dos subconjuntos B e C, a criança não é capaz de comparar A e B ou A e C, mas tão somente B e C, pois, se pensa na parte B, o todo A deixa de conservar-se como unidade. Incapaz desta descentração, a criança só consegue comparar B à sua suplementar C. (GOULART, 1989, p.33).

Depois, segue-se a classificação operatória, por volta dos 8 anos, caracterizada pela inclusão de classes (o conjunto de flores é maior do que o conjunto de rosas).

5. O número: Piaget e Inhelder (2012) afirmam que há uma estreita conexão entre a construção dos números inteiros e a seriação e inclusão de classes pela criança. Ter aprendido a contar não significa que a criança compreenda o número. Somente a correspondência um a um conduz ao número, pois já encerra a unidade numérica. Desta forma, o número resulta de uma abstração de qualidades diferenciais, resultando que cada elemento individual equivale a cada um dos outros.

Dolle (1981) destaca a percepção da criança em cada estágio:

- 1º. : A comparação é qualitativa e global sem correspondência termo a termo nem equivalência durável.
- 2º. : A correspondência termo a termo se efetua, mas é intuitiva e sem equivalência durável.
- 3º. : A correspondência é operatória, qualitativa ou numérica e as equivalências dos conjuntos obtidos são duráveis. (P. 133).

Quando uma criança de 5-6 anos coloca as fichas vermelhas diante das azuis para verificar se as quantidades são iguais e espaçamos uma delas, ela conclui que a carreira mais comprida tem mais fichas. A ideia operatória do número apoia-se nas estruturas lógicas de classificação e de seriação, esta é que levam à constituição da série dos números inteiros. “O número, nesse ponto, pode ser considerado como a síntese das estruturas de classe e de seriação num sistema único.” (Dolle, 1981, p. 148).

6. O espaço: a classificação, a seriação e o conceito de número, baseiam-se em objetos descontínuos, suas semelhanças e diferenças. Contudo, existe um conjunto de estruturas que se baseiam em objetos contínuos e fundam-se nas vizinhanças e separações, são as operações infralógicas, que se constroem paralelamente às operações lógico-matemáticas. A noção de espaço é fundamentada nas estruturas infralógicas.

Segundo Goulart (1989), o conceito de espaço supõe a formação da noção de distância, longitude, superfície e de medida espacial.

7. Tempo e velocidade: A noção de tempo baseia-se em três espécies de operações: 1) seriação dos acontecimentos; 2) encaixe dos intervalos entre os acontecimentos pontuais, fonte da duração; 3) uma métrica temporal, isomorfa à

métrica espacial. No conceito de tempo, é necessário situar as noções de sucessão, duração e simultaneidade.

O conceito de velocidade começa de forma ordinal, sendo que um objeto é considerado mais rápido do que o outro se o ultrapassa.

A pesquisadora considerou importante para este estudo, trazer alguns conceitos Piagetianos, que permeiam tanto o estágio pré-operatório quanto o operatório-concreto.

Causalidade: Goulart (1989) explica as perguntas que exigem uma explicação levam as crianças a dar respostas que demonstram uma determinada noção de causalidade, dependendo da idade em que se encontram. A relação entre causa e efeito é fundamental para a compreensão de fenômenos científicos.

Inicialmente, antes dos 4 ou 5 anos, a causalidade é chamada de mágico-fenomenista, mágico porque está centrada na ação do sujeito, sem considerar contatos espaciais entre ele e o objeto, e fenomenista porque qualquer coisa pode ser produzida por qualquer coisa. Por exemplo: “a comida esfria porque eu bato os pés”.

Quando a criança, por volta dos 3 anos, começa a indagar os “porquês”, suas respostas revelam características egocêntricas de finalismo, animismo e artificialismo. Finalismo devido à não diferenciação do psíquico: “o pensamento é uma voz que fala atrás das pessoas”. O animismo também revela uma não diferenciação, com se as coisas fossem vivas: “o vento sopra”. O artificialismo designa uma origem humana às coisas: “o lago é um buraco feito pelo homem, que nele colocou água”. (GOULART, 1989, p. 55). Suas explicações demonstram uma pré-causalidade que evoluirá até o nível das operações concretas.

Para ilustrar a causalidade operatória, Piaget e Inhelder (2012) citam uma experiência em que se dissolvem pedaços de açúcar em um copo de água. Até aproximadamente 7 anos, as crianças explicam que o açúcar dissolvido se destrói e seu gosto se dissipa, a partir de 7 anos, a substância se conserva, sem conservar o peso e volume, o que só é percebido mais tarde.

As interações sociais e afetivas: a evolução afetiva e social na criança obedece às mesmas leis do processo geral, pois aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são indissociáveis, “[...] a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a

energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra.” (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 103).

A possibilidade da representação, devido às funções semióticas, é tão importante para o desenvolvimento das funções cognitivas quanto para a afetividade e relações sociais. A partir da imagem mental, da memória de evocação, do jogo simbólico e da linguagem, o objeto afetivo estará presente e atuante, mesmo que não fisicamente.

O termo “social” corresponde a duas realidades distintas, do ponto de vista cognitivo: é fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais e do ponto de vista afetivo: é fonte de sentimentos específicos e dos sentimentos morais. Destacam-se ainda as relações sociais entre crianças e entre crianças e adultos, como processo de socialização.

Piaget e Inhelder (2012) colocam que há um processo de socialização, progressivo e não regressivo, que tende a autonomia na criança a partir dos 7 anos, sendo essa mais socializada do que o eu independente das crianças mais novas.

Nos níveis pré-operatórios, domina a assimilação da ação própria, já o operatório sobrepõe a assimilação às coordenações gerais da ação, ou seja, às operações. A coordenação geral das ações engloba as ações interindividuais e as intraindividuais. Assim no nível das operações concretas se constituem novas relações interindividuais de natureza cooperativa que não se limitam às trocas cognitivas, uma vez que os aspectos cognitivos e afetivos de conduta não se dissociam.

Como instituições sociais, os jogos de regras, lúdicos e infantis são situações favoráveis ao desenvolvimento social da criança. Esses jogos vão tendo suas regras adequadas pelas próprias crianças de acordo com sua idade, como é o caso do jogo de bolinhas de gude.

A moralidade: partindo da análise das relações do sujeito com o meio social, Piaget (1977b) elaborou o estudo da construção da moralidade, destacando a existência de duas morais na criança, por ele designadas a da coação e da cooperação. A expressão de regras operatórias para a afetividade pode ser entendida como moralidade, cuja construção processual passa pela anomia, heteronomia e autonomia. A construção da autonomia é contínua, ocorre durante toda a vida, portanto jamais é inteiramente alcançada.

A *anomia* é a fase da ausência de regras e normas, caracteriza-se pelo egocentrismo dos primeiros anos de vida da criança, quando esta é centrada em si mesma, em seus pontos de vista, o que a impede de perceber outros. Quando a família estabelece uma rotina com a criança, a construção de regras, entre outras formas de organização, está fornecendo a ela subsídios para que possa conviver em sociedade.

Seguindo um processo gradual de descentração surge a *heteronomia*, caracterizada pela percepção, por parte da criança, de outro ponto de vista que não o seu. É um processo de descentração que passa pelo respeito unilateral, como o do filho para com os pais, do aluno para com o professor, é a fonte do sentimento do dever, é uma obediência, de ordens seguidas sem questionamento, como se fossem leis, o que dará lugar, posteriormente, à *autonomia* própria do respeito mútuo.

A *heteronomia* é própria de idades anteriores aos 7-8 anos, quando o poder da instrução está na presença de quem a deu, quando este se ausenta a lei perde a ação, ou sua violação causa apenas um mal-estar passageiro.

A *heteronomia* conduz ao *realismo moral*, segundo o qual valores e obrigações são determinados por leis ou instruções em si mesmas, sem considerar o contexto. Ilustra-se isso com o exemplo da obrigação, colocada pela mãe, de a criança comer toda a comida do prato, quando a mãe não faz essa cobrança, a criança não deixa de sentir-se obrigada a comer tudo. Percebe-se que ocorreu primeiramente, uma relação de coerção por parte do adulto para com a criança, suas atitudes são ordens seguidas sem indagação, como verdadeiras leis, inquestionáveis,

Piaget (1977b) explica que, à medida que o processo de descentração se efetiva, a coação dá lugar à cooperação, que passa a nortear a internalização das normas. É somente num modelo cooperativo que a criança construirá pouco a pouco sua autonomia, que terá por fundamento o respeito mútuo, que será depois generalizando para um contexto maior, o social.

A partir do 7-8 anos cada vez mais a justiça se sobrepõe à obediência, mesmo nos jogos, as regras são vistas como um ajuste entre os pares, que podem até modificá-las, se houver um acordo democrático. Dessa forma, a cooperação, toma naturalmente o lugar da coação e, conseqüentemente, a autoridade sucede a moral do respeito mútuo. Dessa forma pode-se dizer que o respeito mútuo conduz a certa *autonomia*.

Terra (2006) explica que, para Piaget, a própria moral implica em inteligência, uma vez que as relações entre moral e inteligência têm a mesma lógica atribuída às relações entre inteligência e linguagem. Assim, a inteligência é uma condição necessária, embora não suficiente para o desenvolvimento da moral.

Portanto, pode-se dizer que cabe à escola, como promotora da Educação Integral da criança, favorecer o desenvolvimento de sua autonomia tanto moral quanto intelectual, processo contínuo e gradativo, que envolve uma tomada de consciência sobre si mesmo e o mundo.

2.3.3 Fatores do desenvolvimento na visão de Piaget

Para explicar o desenvolvimento das estruturas anteriormente citadas, Piaget (1972, 1973, 1976, 1998) destaca quatro fatores como determinantes para o processo de construção do conhecimento que, no dizer de Moro “[...], cada um deles condição necessária e nenhum deles por si só condição suficiente (1990, p. 41).” Sozinhos, nada explicam sobre o desenvolvimento do conjunto das estruturas. São eles: maturação, manipulação (ou experiência física), transmissão (ou interação social) e equilíbrio (ou autorregulação).

1. Maturação – é um fator biológico, relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso, contudo o desenvolvimento só se efetivará a partir da interação do sujeito com o objeto a conhecer, o que é variável de uma sociedade para outra. Assim, ainda que a ordem de sucessão dos estádios seja constante, a idade cronológica pode variar grandemente. Piaget (1972) cita como exemplo as idades encontradas em Genebra que não foram necessariamente as mesmas encontradas nos Estados Unidos e que poderão também não ser as mesmas no Brasil em suas diferentes regiões.

2. Manipulação (ou experiência física) – é o exercício e a experiência adquiridos na ação do sujeito sobre o objeto. Mas alguns conceitos que aparecem no início do estágio das operações concretas dificilmente poderiam ser formados a partir da experiência, como exemplo disso Piaget (1972) menciona a conservação de substância, no caso, a bolinha de massa de modelar que vira uma salsicha, nenhum experimento ou experiência pode mostrar à criança que existe uma mesma

quantidade de substância. A criança compreende que, quando há uma transformação, algo deve ser conservado, pois revertendo a transformação pode-se voltar ao ponto de partida e de novo ter a bola. Embora saiba que algo deve ser conservado, ela não sabe o que é, não é o peso, nem o volume, é simplesmente a forma lógica, uma necessidade lógica e isto que já assinala um progresso no conhecimento.

Uma segunda objeção de Piaget, contra a suficiência da experiência como um fator de explicação, é de que a noção de experiência é controversa. Pois há duas espécies de experiências muito importantes do ponto de vista pedagógico, porém são psicologicamente muito diferentes, consistem na experiência física e na lógico-matemática. Montoya (2009) explica que essas experiências são duas formas básicas de aprendizagem que também dependem da abstração realizada pelo sujeito.

A experiência física incide no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre eles por meio da abstração de suas características, ou seja, a fim de retirar deles as suas leis e propriedades. Por exemplo, pesar dois objetos para saber qual é o mais pesado. Isso é experiência no sentido comum do termo. Contudo, “[...] a aprendizagem física não se refere simplesmente ao registro de leis ou regularidades constatadas nos objetos, mas à abstração de qualidades e propriedades inerentes a esses objetos para a qual é necessário efetuar relacionamentos operatórios (MONTROYA, 2009, p.187)”.

No entanto, há um segundo tipo de experiência, chamada por Piaget (1972) de lógico-matemática, em que o conhecimento é construído mediante as ações efetuadas sobre os objetos e não a partir deles. Um exemplo deste tipo de experiência é contagem, que seja qual for o sentido, a disposição dos objetos a contagem terá sempre o mesmo valor. Isto não é uma propriedade dos objetos, mas da ação realizada sobre eles. O matemático não necessita mais dos objetos, ele pode combinar suas operações simplesmente utilizando símbolos, tendo como ponto de partida da dedução matemática a experiência lógico-matemática, o que não é uma experiência no sentido empírico.

Piaget (1972) explica que esta ação é o início da coordenação das ações, e essa coordenação, antes do estágio das operações, deve ser apoiada em materiais concretos. O que mais tarde, essa ordenação das ações, leva às estruturas lógico-matemáticas. Para Piaget, a lógica não é um derivado da linguagem, sua fonte é

muito mais profunda, está na coordenação geral das ações de juntar coisas, ordená-las, etc. Essa é uma experiência das ações do sujeito e não de objetos em si mesmos. Ela é necessária antes mesmo das operações, pois quando as operações são atingidas, ela já não é mais necessária e a coordenação das ações pode ocorrer por si mesma, sob a forma de dedução e construção de estruturas abstratas.

3. Transmissão (ou interação social)– baseia-se nas interações sociais que ocorrem por meio da linguagem e da educação, com a mediação do professor ou de um colega que sabe mais. Embora seja fundamental, é insuficiente, porque a criança pode receber informações por meio da linguagem, ou da educação por um adulto, somente se encontrar-se num estado em que possa compreendê-la. Ou seja, para receber a informação ela deve possuir uma estrutura que lhe propicie sua assimilação. Por essa razão, não se pode ensinar matemática mais elaborada para uma criança de pouca idade. Ela não tem a estrutura que lhe proporcione essa compreensão. O exemplo citado por Piaget (1972) para este fator é o da inclusão de classes. Antes de aproximadamente 9 anos a criança não consegue entender que a expressão “Algumas de minhas flores”, significava a inclusão de algumas flores em um buquê, para elas isso significava a mesma coisa que “Todas as flores”. Pois é só quando ela se apropria dessa estrutura lógica, que a constrói é que terá a compreensão correta de determinadas expressões.

Os três fatores anteriormente citados devem estar, de algum modo, equilibrados entre si.

4. Equilibração (ou autorregulação) – fator que coordena os anteriores, ocorre a partir de uma troca constante com o meio. É o meio que propicia ao sujeito situações que acionam diferentes estados de equilíbrio e desequilíbrio cognitivo. A esse processo cíclico denomina-se equilibração das ações, que é tomado como um fator regulador para o desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1976).

Piaget (1972) esclarece que, no ato de conhecer, o sujeito é ativo e, por consequência, se deparará com uma perturbação externa, reagirá com o fim de compensar essa perturbação e tenderá ao equilíbrio. O equilíbrio, sendo uma compensação ativa, leva à reversibilidade. A reversibilidade operacional é um modelo de um sistema equilibrado, onde a transformação em um sentido é compensada pela transformação em outro.

A equilibração é um processo ativo, de autorregulação, fator fundamental no desenvolvimento. O processo de equilibração torna-se uma sucessão de níveis de

equilíbrio, não é possível alcançar o segundo nível a não ser que o equilíbrio tenha sido alcançado no anterior e assim por diante. Isto é, cada nível é apontado como o mais provável, se o precedente foi alcançado.

Como exemplo, temos o desenvolvimento da ideia de conservação, na transformação de uma bola de massinha de modelar para a forma de salsicha. Aqui Piaget (1972) distingue quatro níveis.

Quando a bola é transformada em salsicha, inicialmente a criança provavelmente focalizará apenas uma dimensão ou a outra, o comprimento ou a largura. Pois as duas dimensões são independentes neste estágio. A criança poderá dizer: "É mais comprido, logo há mais na salsicha". Alcançado este primeiro nível, se continuarmos a esticar a salsicha, em determinado momento ela poderá considerar: "Não, agora está muito fino, então tem menos". A criança pensa na largura, mas se esquece do comprimento. Dessa forma, chega-se a um segundo nível, uma vez que a criança se alertou para a largura se voltará, cedo ou tarde, para o comprimento. Tem-se então um terceiro nível, onde ela oscilará entre a largura e comprimento, mas descobrirá que eles são relacionados. Quando se estica a salsicha de massinha, ela fica mais fina, já ao encurtá-la, ela ficará mais grossa, então a criança percebe que as duas dimensões estão relacionadas e começa a pensar em termos de transformação e não apenas na configuração final. Ela percebe que quando fica mais comprida a massa torna-se mais fina, ou seja, é a mesma coisa, há uma compensação. Essa compensação define o equilíbrio no sentido definido por Piaget (1972). Assim sendo temos operações e conservação. "Em outras palavras, no curso desses desenvolvimentos encontram-se sempre um processo de autorregulação a que chamo de equilibração e que me parece o fator fundamental na aquisição do conhecimento lógico-matemático." (PIAGET, 1972, p. 4).

Portanto, quando a criança é colocada diante de uma nova situação, entra em um estado de desequilíbrio, é quando ela busca novas formas de lidar com as situações para adaptar-se e voltar a um novo estado de equilíbrio. Pode-se dizer que o equilíbrio nunca será totalmente alcançado. Esse processo envolve dois mecanismos intermediários que são a assimilação e a acomodação.

Podemos definir assimilação como a incorporação de novas experiências da realidade exterior à estrutura intelectual da criança, e a acomodação como a reorganização que ocorre na estrutura mental para que a criança incorpore um novo conhecimento. Stoltz (2008b) explica que isso ocorre lentamente, por aproximação,

não de uma hora para outra e determina a possibilidade de avanço do conhecimento. A assimilação é sempre contrabalanceada pela acomodação, quando esses dois processos estão em equilíbrio a criança adapta-se a uma nova situação.

Para Piaget, em qualquer estágio de desenvolvimento em que o ser humano esteja, a aquisição de conhecimentos ocorrerá por meio da relação entre o sujeito e o objeto. Esta é uma relação dialética e acontece por processos de assimilação, acomodação e equilibração. O dinamismo da equilibração está nas sucessivas situações de equilíbrio - desequilíbrio - reequilíbrio que levam ao domínio do objeto do conhecimento (PÁDUA, 2009).

Piaget (1972) explica que classicamente a aprendizagem é baseada no esquema estímulo-resposta. Para ele, esse esquema é inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva, pois quando se pensa no esquema estímulo-resposta, comumente se pensa que primeiro há um estímulo e depois uma resposta é produzida por ele. O autor considera que um estímulo é um estímulo na medida em que é significativo e, somente torna-se significativo na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, que pode acolher este estímulo ao mesmo tempo em que produz a resposta. Ou seja, o estímulo é realmente um estímulo apenas quando é assimilado por uma estrutura, e é esta estrutura que produz a resposta. Assim, se houver uma estrutura, o estímulo produzirá uma resposta, mas somente por intermédio dessa estrutura.

Para explicar esta proposição, Piaget (1972) traz um exemplo utilizando experiências com a conservação de peso, que é fácil de estudar com crianças de 5 ou 6 anos, pesando, por exemplo, a bola de massa de modelar e a salsicha numa balança. Por outro lado com a transitividade de pesos (se A é igual a B e B é igual a C, então A é igual a C), ou a transitividade de desigualdades (se A é menos do que B e B é menos do que C, então A é menos do que C), já não ocorre da mesma forma.

Em experiência realizada com crianças sobre a conservação de peso, consideraram-se dois aspectos, o físico e o lógico-matemático. Na experiência de aprendizagem, obteve-se uma aprendizagem de conservação, e não uma de transitividade. Portanto, obteve-se sucesso na aprendizagem daquilo chamado anteriormente de experiência física, mas não se obteve aprendizagem na construção da estrutura lógica. Isso não surpreendeu, uma vez que a estrutura lógica não é o resultado da experiência física, de reforço externo. A estrutura lógica é alcançada

apenas mediante equilibrção interna, por autorregulação, e o reforço externo de observar a balança não foi suficiente para estabelecer a estrutura lógica de transitividade.

Piaget (1972) diz que a aprendizagem é possível no caso das estruturas lógico-matemáticas, mas com a condição de que a estrutura que se deseja ensinar esteja apoiada por estruturas mais simples, mais elementares. Um exemplo citado pelo autor é a conservação do número na correspondência termo a termo, quando menino de aproximadamente 6 anos foi convidado a colocar contas em copos. Com uma mão ele colocava uma conta em um copo e ao mesmo tempo colocava uma conta em outro copo com a outra mão, repetidas vezes, percebendo que havia a mesma quantidade de contas em cada copo. Ao esconder-se um dos copos, ele não mais o via, mas continuava a colocar uma conta nesse copo e ao mesmo tempo uma conta no que estava vendo. Ao ser indagado se a igualdade havia sido conservada, o menino deu a seguinte resposta: "Quando a gente sabe, sabe para sempre". Ou seja, este era um raciocínio que se repetia. A criança adquiriu a estrutura neste caso específico. A síntese foi favorecida pelas próprias ações da criança. Entretanto, essa influência não é imediata, mas se torna possível mediante situações intermediárias. Em outras palavras, pode-se encontrar alguma aprendizagem dessa estrutura se basearmos a aprendizagem em estruturas mais simples.

Portanto, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não o contrário. Para se ter certeza de que a aprendizagem ocorreu, Piaget (1972, p.7) aponta para três questões a serem respondidas:

1. "Isso é uma aprendizagem duradoura?" - Se uma estrutura desenvolve-se espontaneamente, uma vez alcançado um estado de equilíbrio, ela é duradoura e continuará através de toda a vida da criança.

2. "Quanto de generalização é possível?" - O que faz a aprendizagem ser interessante é a possibilidade de levar à generalização.

3. "Em caso de cada experiência de aprendizagem, qual foi o nível operacional do sujeito antes da experiência e que estruturas mais complexas pôde esta aprendizagem alcançar?" - Devemos analisar em cada experiência de aprendizagem, as operações espontâneas presentes no início e o nível operacional que foi alcançado após a experiência de aprendizagem.

Piaget (1972) também conclui que a relação fundamental envolvida em todo desenvolvimento e toda aprendizagem não é a relação de associação. No esquema estímulo-resposta, a relação entre a resposta e o estímulo é compreendida como sendo uma associação. Ao contrário, ele diz que a relação fundamental é a de assimilação, o que não é o mesmo que associação, mas a integração de qualquer espécie de realidade em uma estrutura. Além de fundamental na aprendizagem, a assimilação também é fundamental do ponto de vista das aplicações pedagógicas ou didáticas.

Piaget coloca a criança como o sujeito da aprendizagem, como ativo, uma operação é uma atividade. Dessa forma, a aprendizagem só é possível quando há uma assimilação ativa. Essa atividade, do sujeito, é que lhe parece ser omitida no esquema estímulo-resposta.

Pelo estudo até aqui apresentado, percebe-se que o conhecimento sobre a aprendizagem é imprescindível aos professores para que estes respeitem o desenvolvimento da criança e de suas estruturas cognitivas, procurando criar estratégias e oferecer estímulos que favoreçam a aprendizagem. Entende-se assim, que a aprendizagem é uma construção do aluno, com a colaboração do professor.

2.4 ESTUDOS SOBRE AS TEMÁTICAS EM QUESTÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E APRENDIZAGEM

Nesta seção, serão apresentados alguns estudos publicados no Brasil, considerando as temáticas Educação Integral e aprendizagem.

Para esse levantamento bibliográfico, foram consultadas as bases de dados Google Brasil, Google Acadêmico, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), analisando como descritores: Educação Integral, aprendizagem e desenvolvimento, epistemologia genética e Jean Piaget.

Vale destacar que a pesquisadora encontrou somente um trabalho produzido em que as temáticas Educação Integral e aprendizagem foram abordadas juntas, porém com um foco diferente daquele proposto nesta pesquisa, é o artigo de Freitas (2012), intitulado “A (re)significação das aprendizagens escolares através da escola

de tempo integral contemporânea”, apresentado na IX ANPEDSUL 2012 (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul).

Para melhor compreensão dos resultados encontrados, eles foram organizados em duas seções, uma sobre Educação Integral e outra sobre aprendizagem e desenvolvimento.

2.4.1 Pesquisas relevantes sobre Educação Integral

A Educação Integral é tema de inúmeros estudos tanto no âmbito municipal, como estadual e nacional, principalmente após a criação do Programa Mais Educação. Sobre a experiência do município de Curitiba são apresentadas, nesta seção, as pesquisas de Rocha (2012), Withers (2011), Germani (2006) e Arco-Verde (2003). Em relação a estudos referentes à Educação Integral em outros municípios destacam-se os de Kirchner (2011) e Branco (2009). Entre as pesquisas que discutem o Programa Mais Educação apresentam-se as de Moreira (2013) e de Freitas (2012).

Moreira (2013) analisou em sua pesquisa as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar, os pressupostos teóricos do Programa e as concepções sobre saberes escolares e comunitários, Educação Integral e currículo no interior das escolas.

A partir de uma perspectiva sociológica, a pesquisadora analisou a função social do currículo escolar ao selecionar os conhecimentos e considerá-los como conhecimentos legítimos a serem transmitidos entre gerações. Fez um resgate histórico da Educação Integral no Brasil, de onde decorrem as influências do Programa Mais Educação, apresentou algumas das principais teorias curriculares e, a partir delas, definiu o conceito de currículo utilizado para a análise dos documentos e da implantação do PME.

Para atender ao objetivo de descrever o processo de implementação do Programa nas escolas, Moreira (2013) realizou entrevistas com monitores e demais profissionais envolvidos. A partir dos dados obtidos, verificou que a falta de uma política clara por parte da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Esteio (RS), sobre uma política municipal de Educação Integral e professores contratados

pela via do trabalho voluntário foram prejudiciais na integração do Programa ao seu currículo, propiciando o que parecia ser a existência de duas escolas no mesmo espaço.

O estudo de Freitas (2012) apontou como o projeto de Educação Integral surgiu no século XXI e como professores e profissionais envolvidos compreenderam as aprendizagens dos alunos na escola de tempo integral.

A autora apresentou como campo de estudo o Programa Mais Educação, estratégia do Governo Federal para induzir a jornada ampliada e para qualificar a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas. Fez um breve apanhado sobre as condições que levaram à emergência da Educação Integral no século XXI, com a implantação do Programa Mais Educação nas escolas. Depois problematizou a escola contemporânea considerando sua constituição histórica, como desafio para se pensar a educação e o aluno atual. Por fim, analisou narrativas de professores que atuaram no Programa, para apontar o modo como estes profissionais avaliaram as aprendizagens dos alunos, a partir das práticas de Educação Integral e, como suas respostas poderiam suscitar relevantes problemas de pesquisa para seu estudo.

Para a Freitas (2012), as constatações da pesquisa realizada potencializaram seus questionamentos acerca das práticas de aprendizagem reproduzidas pelos profissionais envolvidos no PME: Quais aprendizagens e de que forma elas vinham constituindo as subjetividades do sujeito aluno aprendiz, participante do Programa Mais Educação? São elas apenas comportamentais? O aumento da nota nas avaliações pode afirmar que os alunos estão realmente aprendendo? Como os alunos entendiam o processo de aprendizagem?

A pesquisa de Rocha (2012) estabeleceu um comparativo sobre o rendimento escolar apresentado por estudantes matriculadas em tempo integral e em tempo parcial, de um Centro de Educação Integral da RME de Curitiba (PR), nas avaliações elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação, no período compreendido entre 2009 e 2010.

A pesquisa teve por objetivo analisar se havia diferença entre o rendimento escolar dos estudantes do período parcial em relação aos do tempo integral. Após a análise dos dados quantitativos e documentos que nortearam o trabalho pedagógico, a autora concluiu que não havia diferença significativa no rendimento escolar daqueles estudantes, na escola pesquisada. Constatou ainda a falta de um currículo

específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, bem como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial.

Kirchner (2011) teve como foco de pesquisa, um estudo de caso realizado em uma escola de tempo integral de Itapiranga (SC) para verificar as possibilidades de a escola de tempo integral ser uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação pública.

Por meio de entrevistas realizadas, Kirchner (2011) pode dialogar com autores e revelar limites e possibilidades da escola em tempo integral. A autora considerou que a integração entre escola com a comunidade foi determinante na implantação e consolidação do projeto. Percebeu que a escola em tempo integral cria condições para uma maior convivência entre as pessoas e oportuniza atitudes mais humanas. Embora com inúmeros desafios, ela viu no projeto de escola em tempo integral uma alternativa efetiva para o complexo compromisso com o processo de formação de pessoas.

Em seu estudo, Withers (2011) trouxe as representações dos pedagogos das escolas municipais de tempo integral de Curitiba (PR) sobre seu trabalho.

Inicialmente, a autora destacou a trajetória educacional brasileira na formação de professores e o momento de inserção da figura do pedagogo na instituição escolar como coordenador do trabalho pedagógico, fato que também ocorreu com as escolas de tempo integral de Curitiba. O pressuposto da pesquisa foi de que as políticas educacionais de formação de professores, ocorridas no Brasil e as experiências significativas da complexidade do trabalho desenvolvido a partir dessas políticas tinham influência nas representações dos pedagogos.

Por meio das entrevistas realizadas, Withers (2011) buscou compreender como se davam essas representações na prática do pedagogo sobre seu trabalho. Para sua análise das entrevistas foram estabelecidas as seguintes categorias: as representações da formação inicial no curso de Pedagogia, as representações da formação continuada e as representações do cotidiano do trabalho do pedagogo.

Segundo os pedagogos participantes da pesquisa, a teoria e a prática são unidades desvinculadas, seu cotidiano de trabalho é atribulado e eles não têm bem delimitada sua função. Conclui-se como necessária a superação da dicotomia entre

teoria e prática e uma configuração da atuação do pedagogo nas escolas municipais de tempo integral.

Branco (2009) relata a pesquisa-ação realizada por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná com profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Porecatu (PR). Este trabalho teve como ponto prioritário a formação continuada dos professores, seu embasamento teórico foram os conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Língua Portuguesa: Alfabetização e Letramento. O principal objetivo da formação era orientar no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de Educação Integral em tempo integral daquele município, o que foi executado nos anos de 2005 a 2007.

Com os resultados da pesquisa, Branco (2009) pode perceber as possibilidades, dificuldades e superações por parte dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental para aprenderem os conteúdos focados. O trabalho apresentou ainda um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem, de estratégias didáticas e de metodologias desenvolvidas com os participantes durante o processo de formação continuada e testou materiais previamente elaborados pelas pesquisadoras na Universidade Federal do Paraná. Materiais que poderiam servir como subsídio para a formação continuada de outros professores, instrumentalizando-os para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral.

O estudo de Germani (2006) consta de investigação histórico-documental sobre os programas de ampliação do tempo escolar em Curitiba (PR) e da análise de depoimentos de professores de Centros de Educação Integral que vivenciaram sua implantação, objetivando verificar se houve ajustamentos à realidade escolar e uma política de preparação dos professores para efetivação da proposta.

Inicialmente, o estudo de Germani (2006) apresentou uma visão geral de experiências nacionais sobre o tema e na análise documental trouxe um panorama sobre a ampliação do tempo escolar na RME de Curitiba, com um resgate das políticas e planos educacionais em diferentes gestões. Por meio do depoimento de professoras que vivenciaram a implantação do horário integral em suas escolas, procurou verificar as modificações sofridas pelas propostas no processo de implantação, a organização física e pedagógica das escolas e a preparação dos professores para atuarem na escola de tempo integral em cada gestão do governo municipal.

A partir da análise dos programas de cada gestão desde 1985, dos prefeitos: Roberto Requião, Jaime Lerner e Rafael Greca, a autora trouxe como considerações que todas as propostas sofreram modificações ao tomarem contato com a realidade escolar; que cada escola procurou organizar e receber a proposta da melhor maneira; adaptações e modificações fizeram-se necessárias devido à distância do projeto com a realidade e mesmo os programas tendo sido acompanhados de uma preparação dos professores, que não foi totalmente eficaz.

Arco-Verde (2003) teve como foco de pesquisa a análise da cultura escolar, sendo o eixo principal a investigação sobre o tempo escolar como elemento essencial para a prática educacional e a análise da organização dos modelos de extensão de jornada escolar em escolas integrais de Curitiba (PR).

O trabalho abordou diferentes concepções de tempo, trazendo as interpretações mitológicas e os esclarecimentos da ciência que fizeram do tempo um elemento imprescindível na vida social e cultural da humanidade e na proposta de preparação do cidadão.

A autora resgatou, em sua pesquisa, a história dos tempos escolares no Paraná, a implementação de políticas públicas em relação à jornada escolar e, mais especificamente, os programas das décadas de 1980 e 1990, que possibilitaram a análise de uma forma de organização educacional, aquela imposta pelas políticas, mas também a nascida e construída na dinâmica interna da escola. Para tanto, foram realizadas entrevistas, observações e análises por meio da coleta de dados em documentos que traziam informações sobre como a organização temporal interferiu na vida de toda a comunidade escolar.

A pesquisa de Arco-Verde (2003) mostrou como mudanças lentas e graduais nas escolas de tempo integral criaram uma nova cultura escolar com continuidades e inovações, discordâncias entre o que foi prescrito e a realidade, entre os tempos estabelecidos ou propostos e os vividos.

A partir da análise dos resultados das pesquisas aqui apresentadas, alguns pontos relevantes puderam ser levantados ao que diz respeito à escola para uma Educação Integral e em tempo integral, são eles: a necessidade da criação de políticas públicas no âmbito dos governos; o entendimento de quais aprendizagens são importantes para seus sujeitos; a compreensão do que é um currículo para a Educação Integral; que metodologias e estratégias didáticas podem ser empregadas; a superação da dicotomia entre teoria e prática, e uma configuração da

atuação do pedagogo e do professor nessa escola; a integração entre profissionais, conteúdos e encaminhamentos na própria escola; que os programas propostos quando em contato com a realidade passam necessariamente por modificações e adequações e isso tem que ser considerado e respeitado por aqueles que os elaboram.

A pesquisadora acrescenta que a compreensão por partes dos profissionais da escola integral sobre desenvolvimento e aprendizagem é um fator preponderante para que muitas das considerações aqui elencadas possam ser fundamentadas e compreendidas e propiciem uma aprendizagem efetiva aos seus estudantes.

2.4.2 Pesquisas relevantes sobre aprendizagem

A aprendizagem, na perspectiva de Jean Piaget, vem sendo amplamente estudada já há alguns anos, por esse motivo inúmeros são os trabalhos sobre a temática, sendo difícil selecionar os mais relevantes. Entre tantos destacamos: Niemann e Brandoli (2012), Pádua (2009), Picetti (2008), Souza Filho (2008), Terra (2006) e Becker (1993).

O trabalho de Niemann e Brandoli (2012) teve como objetivo descortinar, a partir dos estudos de Piaget, a teoria construtivista que, por muito tempo, foi mal interpretada e indevidamente levada para a prática educacional como um método de ensino.

As autoras esclarecem que, embora a teoria epistemológica genética não tenha sido desenvolvida com a intenção de fundamentar teoricamente os processos de ensino e aprendizagem na educação formal, não se pode negar que a Pedagogia, como um saber de fronteira, incorpore as ideias de Piaget sobre como o sujeito aprende, ou seja, que mediante a interação com o meio o sujeito constrói o conhecimento.

Dessa forma, a partir de uma breve retomada histórica e da relação com outros autores, entre eles Emília Ferreiro e Guy Brousseau, Niemann e Brandoli (2012) buscaram responder à questão: Quais as contribuições da teoria construtivista para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática?

Concluíram seu estudo com a constatação da necessidade de uma mudança conceitual, até mesmo no que de fato seria uma escola construtivista e qual a orientação desta postura (se filosófica, metodológica, etc.). A concepção construtivista não é identificável em momentos específicos da aula, mas no embasamento teórico, na organização da escola, nos propósitos educativos e no papel assumido pelo professor nas práticas pedagógicas. Isso acaba por envolver outras dimensões relacionadas à natureza do currículo, às políticas educacionais e às possibilidades de formação continuada.

Desta forma, para as autoras, não apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas a educação como um todo, deveria ser um processo de construção do conhecimento, por meio da reflexão, pautada em um novo modo de conceber o mundo, a vida e as relações sociais e, para que isso se efetive, os educadores necessitam, basicamente, de um bom aporte teórico.

Em seu estudo, Pádua (2009) trouxe que a Epistemologia Genética proposta por Piaget é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em grupo, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e etapas eles o fazem.

O objetivo do trabalho foi apresentar, ainda que de forma sucinta, os conceitos que permeiam a Epistemologia Genética e, como a Teoria da Equilibração lhe é subjacente, o autor considerou necessário apresentá-la para dar um panorama mais abrangente sobre o tema. O trabalho objetivou mostrar, em linhas gerais, a Epistemologia Genética de Jean Piaget aos leitores ainda não familiarizados com essa teoria.

A pesquisa de Picetti (2008), que utilizou uma metodologia qualitativa e participante, objetivou analisar o processo de tomada de consciência por parte de professores, durante o processo de formação continuada, e as mudanças dele ocasionadas em sua prática pedagógica.

A coleta dos dados ocorreu em um grupo de estudos com professores de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, especificamente formado para este fim. O estudo organizou-se a partir de dimensões de análise relacionadas ao processo de abstração e a tomada de consciência, tendo como fonte teórica principal os estudos de Piaget sobre tomada de consciência e abstração reflexionante.

Como resultados, a pesquisa apontou para a tomada de consciência que ocorreu na formação continuada dos professores, a partir da inter-relação de alguns

aspectos: o planejamento dos estudos com base nas necessidades, dificuldades e experiências dos professores participantes; a importância do estudo teórico no processo de formação continuada; o trabalho coletivo como desencadeador do processo de tomada de consciência. Picetti (2008) concluiu que a transformação do fazer pedagógico decorre da tomada de consciência, isso de forma processual e lentamente.

O estudo de Souza Filho (2008) teve por objetivo discutir as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da comparação entre as perspectivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky e analisando a possível compatibilidade entre suas posições teóricas.

O autor procurou demonstrar os diferentes enfoques dados por esses teóricos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, apresentando separadamente seus pontos de vista sobre essa questão. Para ele Piaget centra-se no desenvolvimento maturacional, enquanto que o foco de Vygotsky está na relevância da aprendizagem. As particularidades teóricas desses dois estudiosos, muitas vezes levam à equivocada conclusão de um conflito insolúvel entre suas posições.

Sem defender uma complementaridade entre as teorias, Souza Filho (2008) argumenta a favor de uma visão não excludente ou estritamente dicotômica entre elas, especialmente no que se refere às situações escolares, e justifica uma visão de relação de compatibilidade entre as teorias, mesmo porque nenhuma implicaria a adoção ou rejeição da outra.

Sobre essa pesquisa a autora discorda de Souza Filho quando ele diz que Piaget centra-se no desenvolvimento maturacional, pois o autor enfatiza quatro principais fatores do desenvolvimento, sendo que a maturação é apenas um deles, mas não o mais importante.

Terra (2006) em seu trabalho explicou que o estudo do desenvolvimento do humano de Jean Piaget ganhou destaque

[...] por seu caráter inovador quando introduz uma 'terceira visão' representada pela *linha interacionista* que constitui uma tentativa de integrar as posições dicotômicas de duas tendências teóricas que permeiam a Psicologia em geral - o materialismo mecanicista e o idealismo – ambas marcadas pelo antagonismo inconciliável de seus postulados que separam de forma estanque o físico e o psíquico. (Terra 2006, p.1).

Para a ,autora o modelo piagetiano prima pelo rigor científico de sua ampla e consistente produção, ao longo de 70 anos. Ele trouxe importantes contribuições práticas, principalmente para a educação, mesmo sem que a intenção de Piaget de formular uma teoria específica de aprendizagem.

Em seu estudo, Terra (2006) teceu considerações sobre o eixo principal em torno do qual giram as concepções do método psicogenético de Piaget, o qual tem como objetivo a compreensão de como o sujeito se constitui enquanto sujeito cognitivo, produtor de conhecimentos.

O livro “A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola”, de Fernando Becker (1993), é o resultado de uma pesquisa exploratória realizada pelo autor, em que ele busca a crítica da epistemologia do professor, considerada por ele quase totalmente inconsciente e que pode manifestar-se predominantemente apriorista em alguns casos, predominantemente empirista em outros, ou, ainda, como uma mistura mais ou menos equilibrada das duas.

A análise foi obtida por meio de entrevista com 39 professores de diferentes níveis de ensino e disciplinas, de instituições públicas e privadas, de ambos os sexos, com idades entre 19 a 53 anos e tempo de magistério entre três meses a 34 anos. A pesquisa também contou com a observação em sala de aula de alguns dos entrevistados, de professores não entrevistados, de reunião, de Conselho de Classe, de dissertações de mestrado orientadas pelo autor cujos resultados e análises são confirmados e até fundamentados pelas análises da pesquisa.

A primeira grande constatação foi a de que epistemologia subjacente ao trabalho docente era a empirista e em alguns momentos durante as entrevistas ele viu-se obrigado a buscar uma fundamentação apriorista. O professor só ensaia, raramente, uma postura construtivista ao se defrontar com sua prática pedagógica.

Para Becker (1993), uma postura docente democrática é incompatível com a permanência de posturas epistemológicas empiristas ou aprioristas. Contudo, a simples superação destas posturas não gera, por si mesma, uma postura democrática. Mas esta superação é necessária como uma condição para adoção de uma postura democrática, na sala de aula e no sistema educacional.

Os trabalhos aqui apresentados remetem a algumas questões de fundamental importância para a dinâmica escolar, como a necessidade de se ter uma clara concepção de aprendizagem e desenvolvimento que não se revela somente no âmbito da escola, mas envolve diferentes dimensões, das políticas

educacionais, do currículo e da formação continuada, sendo que a transformação do fazer pedagógico é dependente de uma tomada de consciência por parte do profissional da educação, o que ocorre de forma lenta e processual. Os trabalhos também se remetem aos conceitos que permeiam a Epistemologia Genética. Por fim, a valiosa contribuição de Becker com a análise da “Epistemologia do professor”, que tem urgência em superar posturas tradicionais para então ser considerada democrática.

A pesquisadora não encontrou um número significativo de estudos que relacionassem Educação Integral e aprendizagem. Portanto, conclui-se que a casuística sobre os estudos relacionados a essa temática ainda não encontra relevância no cenário nacional, necessitando, assim, de mais estudos e publicações que possam contribuir para aprofundar conhecimentos sobre essa discussão tão necessária para o meio educacional e ao mesmo tempo com tão poucos estudos acadêmicos.

2.5 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Nesta seção será apresentada a concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta em documentos norteadores da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, para ação de seus professores. Os documentos consultados foram a Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral (CURITIBA, 1996) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, vol. 3 (CURITIBA, 2006).

Em uma Rede de Ensino, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem para a escola de tempo integral, não pode ser diferente da concepção para aquela que oferta a educação em tempo parcial. Como foi explicado na Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral: “(...) Proposta Pedagógica que procura estabelecer um referencial teórico comum aos dois tipos de escola (CURITIBA, 1996, p.2)”. Sendo que a diferença entre uma escola e outra é que a primeira tem mais tempo pode ampliar as oportunidades de aquisição do

conhecimento sistematizado, além de ofertar outras Práticas Educativas que irão contribuir para a formação integral do estudante.

A Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral trouxe como teoria de aprendizagem que a subsidiou a interacionista sócio-histórica, que teve como principal representante Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934).

Para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos dependentes, sendo que a aquisição da linguagem representa um salto evolutivo qualitativo tanto para o indivíduo quanto para a espécie. Para tanto, a linguagem assume uma função central no processo cognitivo, uma vez que dá forma ao pensamento. Na vida em sociedade, será por meio da fala que a criança irá enriquecer seu pensamento, conhecer a realidade de forma ativa e reelaborá-la, avançando e transferindo a aprendizagem, agora interiorizada, para novas situações: “Por meio da linguagem, a criança adquire a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio conhecimento (CURITIBA, 1996, p.6).”

A linguagem tem um caráter intersubjetivo no início da vida do ser humano, quando é compartilhada pela mãe e pelo filho, por exemplo. Mas pouco a pouco esse caráter transforma-se em intrapsíquico, pois essa ação passa a ser dividida entre mãe e filho, se interioriza, constituindo-se em uma ação intelectual, que passará a regular e direcionar a conduta do sujeito. Quando a linguagem é internalizada, ela passa a atuar como um instrumento de organização do conhecimento.

Na fase inicial de seu desenvolvimento, são os signos externos que orientam o comportamento da criança, signos são conceituados como ferramentas psíquicas que auxiliam na organização da atividade interna, sendo a mediação fundamental para que as operações se modifiquem e propiciem a construção das funções superiores, constituindo este em um processo interno.

Na Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral (CURITIBA, 1996) consta que, de acordo com a perspectiva interacionista sócio-histórica, o professor é a ponte entre o aluno e o saber, pois atua na zona de desenvolvimento proximal⁸ (que) que tem papel fundamental no processo interno evolutivo do sujeito. Por meio da mediação professor-aluno são favorecidos os processos da

⁸ Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) - Compreende o espaço entre o nível de desenvolvimento real, do que a criança é capaz de resolver sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, daquilo que a criança resolve com auxílio de um sujeito mais experiente.

aprendizagem como a atenção, a memorização, a observação e a imitação, designadas funções psicológicas superiores.

Com a mediação do professor, a criança vai percebendo o pensamento como representação. Fazendo uso de materiais concretos, o professor poderá trabalhar com a criança dos anos iniciais noções como a de quantidade, por exemplo, pois a partir do momento que a ideia do objeto físico é interiorizada, passa a ser a primeira elaboração do pensamento, isto é, o concreto pensado, até que o pequeno estudante consiga entender a abstração, que é o próprio conceito.

Toda aprendizagem ocorre pela interação do sujeito com o outro. Quando a criança nasce, ela tem uma inteligência sensorial, mas a escola, ao trabalhar a relação entre o código e o significado, vai atuar em sua inteligência simbólica. Dessa forma, para promover a construção de um determinado conhecimento, a escola deve promover interações onde os alunos terão participação ativa, uma vez que numa perspectiva interacionista sócio-histórica, o conhecimento assume o caráter de apropriação subjetivada do objeto do conhecimento. Portanto, de acordo com Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral:

Cabe ao professor planejar situações educativas que promovam aprendizagem efetiva. O professor é parte integrante e ativa da interação, coordenado e orientando os alunos, ajudando-os a superar entraves que surgem ao longo do processo de apropriação do saber. O compromisso do professor em exercer efetivamente o papel de mediador entre alunos e conhecimento é absolutamente importante e necessário. (CURITIBA, 1996, p. 8).

Dessa forma, é pela interação entre o estudante o professor e seus colegas, que ocorre a apropriação do conhecimento e cabe à escola abrir espaço para que o saber seja socializado, superando a dicotomia entre o social e o individual.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, vol. 3 (CURITIBA, 2006), fazem alusão à influência dos tempos biológicos e culturais nos processos de aprendizagem e à necessidade da escola buscar rever suas práticas e atividades, que são reguladas por horários e calendários, considerando as experiências, trajetórias e vivências dos estudantes na articulação dos seus tempos com os tempos de vida.

Esses tempos propiciam aos estudantes desenvolvimento e aprendizagens, que são processos distintos, mas fortemente relacionados. O desenvolvimento é o marcado pelas mudanças comportamentais do sujeito: as afetivas, sociais,

cognitivas e psicomotoras, que ocorrem ao longo da vida e são dependentes de fatores como a hereditariedade, da maturação orgânica e do ambiente físico e sociocultural. A aprendizagem também está ligada às mudanças de comportamento do sujeito, mas ocorre em prazo relativamente curto, de acordo com a intervenção de algo ou de alguém, também considerando os fatores relacionados ao desenvolvimento.

A aprendizagem de algo está relacionada à construção de conceitos e competências ao longo do desenvolvimento, sendo que de forma cíclica a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e este a impulsiona novamente. Considerando os mecanismos de construção do conhecimento, de conceitualização do mundo e as dinâmicas do desenvolvimento cognitivo humano, que ocorrem nas interações sociais, entende-se a aprendizagem como um fenômeno inerente ao desenvolvimento do homem (CURITIBA, 2006).

Assim,, a aprendizagem é percebida como um processo de construção interna, provocada por conflitos cognitivos que favorecem as reorganizações cognitivas, que são dependentes dos níveis de desenvolvimento do estudante, mediante a tomada de consciência de suas ações. É imprescindível que a escola organize o tempo escolar de modo a favorecer ao estudante o estabelecimento de relações essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem.

Assim sendo, o professor é responsável por desenvolver práticas educacionais dinâmicas e contextualizadas, que possibilitem ao estudante uma nova compreensão de sua realidade, favorecendo o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. A metacognição é um processo longo que exige práticas pedagógicas que levem o estudante a refletir sobre suas ações e formas de encontrar soluções para os problemas com os quais se depara; as estratégias metacognitivas possibilitam a potencialização da aprendizagem (CURITIBA, 2006).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba destacam que:

É preciso considerar os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos da vida, das

aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes. (CURITIBA, 2006, p.7).

A concepção aqui registrada, como a proposta pela SME em 1996, trouxe como teoria de aprendizagem o interacionismo sócio-histórico, contudo aquela que permeou as Diretrizes Curriculares Municipais de 2006 era construtivista Piagetiana, embora não se apresentasse de forma tão explícita como ocorreu com a proposta de 1996. O fato das Diretrizes Curriculares trazerem uma concepção Piagetiana, justifica-se pelo fato da Diretora do Departamento de Ensino Fundamental na época, Nara Luz Salamunes, responsável pela coordenação da escrita do documento, ser Piagetiana, inclusive estava fazendo seu doutorado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e teve como orientador Fernando Becker, conhecido e respeitado por seus estudos sobre Piaget.

Embora consideradas como divergentes, as concepções de Lev Vygotsky e Jean Piaget, são interacionistas e concebem a criança como um ser ativo, sendo que para o construtivismo a aprendizagem é dependente do desenvolvimento, enquanto que para o interacionismo sócio-histórico, a aprendizagem gera o desenvolvimento, são processos que se influenciam reciprocamente.

Se para Vygotsky a aprendizagem gera o desenvolvimento, então o papel do professor nesse contexto é intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal, com o objetivo de provocar avanços no desenvolvimento da criança, propondo situações problema que necessitem dos conhecimentos da ciência para sua resolução e que estejam além da capacidade da criança resolver sozinha, propiciando a atuação na ZDP, tanto com auxílio do professor quanto de colegas mais experientes e do trabalho em grupo.

Para a teoria construtivista piagetiana, tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral estão relacionados à interação ativa do sujeito com meio físico e social, o que permite adaptações (decorrentes de assimilações e acomodações) que resultam no avanço do desenvolvimento das estruturas internas da inteligência e do conhecimento.

O sujeito constrói a si mesmo enquanto vai construindo a realidade por meio da interação. Essa perspectiva interacionista de Piaget tem sua expressão na dialética entre sujeito e objeto (STOLTZ, 2008b). O professor contribui para esse processo oferecendo diferentes e variados objetos de conhecimento e incentivando a interação do estudante com esses objetos no sentido de sua construção. Compete

ao professor mediar a ação dos estudantes, no sentido de fazê-los pensar sobre ela e sobre o caminho percorrido para chegar ou não ao êxito.

Stoltz (2011) explica que, para Piaget, as construções do sujeito seguem um caminho que parte do individual para o social, enquanto que em Vygotsky, seguem o caminho do social para o individual, ou seja, os processos interpessoais (regulados pelos outros) são determinantes para o desenvolvimento dos processos intrapsíquicos (internos do sujeito).

A autora esclarece ainda que, as indagações que norteiam os estudos desses dois pesquisadores são diferentes. A preocupação de Vygotsky era saber sobre a influência da cultura e da sociedade na construção do sujeito, enquanto que Piaget preocupava-se em saber como se dá a evolução da construção do conhecimento no sujeito.

Sobre o percurso desses dois teóricos, cabe lembrar que Piaget teve uma vida mais longa do que a de Vygotsky, viveu aproximadamente cinquenta anos mais, podendo construir uma teoria mais completa.

Dessa forma, a pesquisadora considera que mesmo havendo muitas diferenças entre as teorias de Piaget e Vygotsky, ambas trazem significativas contribuições para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem. Embora com formas diferentes de concebê-los, são extremamente importantes para a educação e em alguns pontos até complementares. E, uma vez que as duas concepções trazem respaldo para documentos oficiais da SME, é possível que o trabalho desenvolvido nas escolas com oferta de educação em tempo integral tenha subsídios em uma concepção construtivista Piagetiana.

2.6 REFLEXÕES SOBRE UM ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Em 2014, Curitiba possuía 85 escolas com oferta de educação em tempo integral, organizadas com diferentes espaços conforme explicado anteriormente. Sempre houve grande investimento por parte da Secretaria Municipal de Educação na qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido, tanto no turno regular de aulas

quanto nas atividades específicas do tempo ampliado, as orientações encontram-se detalhadas no Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012).

Portanto, nossa preocupação nesta pesquisa é se os profissionais que atuam nas escolas com oferta de educação em tempo integral da RME de Curitiba, têm claro o porquê da necessidade desses encaminhamentos metodológicos diferenciados, se percebem que esta necessidade está relacionada a uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento decorrente dos conhecimentos acumulados sobre como as pessoas aprendem.

Branco (2009, p.45) chama atenção para a seguinte questão: “(...) o acesso à escola não foi acompanhado pelo **direito de aprender** dos alunos. Em parte, isso pode ter ocorrido porque durante a maior parte do século XX o enfoque principal da educação foi para o **processo de ensinar**.” Hoje a escola está a serviço da aprendizagem, para tanto é preciso ter claro como esta aprendizagem ocorre, o que leva por consequência, a uma educação participativa e focada no estudante.

Piaget (1998), em sua obra “Para onde vai a educação?”, alerta que, quanto melhores são os métodos de ensino, mais será exigido do professor, mais penoso será o seu trabalho. De nada adianta uma boa proposta educacional se os professores não estão preparados para colocá-la em prática.

Quando se faz a opção por um ensino cuja função vai além da introdução dos saberes culturalmente construídos e organizados, abrangendo não só a formação de algumas capacidades cognitivas, mas que busca alcançar o desenvolvimento da pessoa em todas as suas capacidades, isso implicará estratégias de ensino, organização da sala de aula, repensar o papel do professor e também em uma organização dos conteúdos, que possuam características que favoreçam esse desenvolvimento global (Zabala, 1998).

Becker (1994) explica que, de acordo com a concepção de conhecimento que o professor traz consigo, ele tenderá a seguir um determinado caminho didático-pedagógico. Ele poderá ensinar a teoria e esperar a aplicação à prática por parte do estudante, sem buscar relacionar a teoria a práticas anteriores e como se a prática não fosse influenciada pela teoria que a precedeu. Determinará a memorização da teoria, por meio da repetição, até sua memorização, pois acreditará que o estudante nada mais é do que uma folha em branco, em termos de conhecimento. A memorização empobrece a teoria e impede que algo novo se constitua.

Mas Becker (1994, p. 91) afirma que, ao conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, o professor “[...] procurará conhecer o estudante como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.).” Ele não será visto como uma folha em branco, mas como alguém que possui uma rica bagagem hereditária, produto da evolução e que interage com a cultura de uma civilização milenar.

Becker explica que para Piaget o aluno é um sujeito cultural ativo e sua ação tem dupla dimensão: assimiladora e acomodadora.

Pela dimensão assimiladora ele produz transformações no mundo objetivo, enquanto pela dimensão acomodadora produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. **Assimilação e acomodação** constituem as duas faces, complementares entre si, de todas as suas ações. Por isso, o professor não aceita que seu aluno fique passivo ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si). (BECKER, 1994, p.91).

Assim o professor precisa, primeiramente, refletir sobre a prática pedagógica da qual é sujeito, para então apropriar-se da teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras.

Portanto, uma simples mudança de concepção epistemológica não garantirá uma modificação na prática escolar, mas sem ela e a superação de concepções anteriores não haverá mudança na teoria e na prática de sala de aula.

Conscientemente ou não, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, reflete o referencial teórico que o professor traz, que fundamentam sua prática:

Acredito que o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem; mesmo que esse conceito não seja assumido no plano da consciência. Eu diria, de maneira ainda mais radical, que o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. A concepção de aprendizagem funciona, para a docência, como a hereditariedade para os organismos. O sujeito pode transformar indefinidamente sua capacidade cognitiva e de aprendizagem, porém só poderá exercê-la dentro dos limites de sua concepção epistemológica; um professor não poderá exercer uma pedagogia e uma didática inspiradas no construtivismo se continuar preso a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas. (BECKER, 2008, p.55)

Ao fazer-se relação entre os estudos de Piaget com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola e, no caso desta pesquisa na escola de tempo integral, na busca pela efetivação da aprendizagem, os conceitos propostos pelo autor são de grande relevância, uma vez que rompem com a lógica transmissiva:

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ('acervo cultural da Humanidade'). (BECKER, 1994, p.89).

Tendo como o aporte teórico para sua prática o construtivismo Piagetiano, o professor poderá propor procedimentos que favoreçam ao estudante uma participação ativa no próprio aprendizado, por meio da experimentação, da pesquisa, do trabalho em grupo, do estímulo à dúvida, ao questionamento e o desenvolvimento do raciocínio. Dessa forma, ele vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. Determinadas noções como proporção, quantidade, causalidade, volume entre outras, vão surgindo da própria interação da criança com o meio em que vive. Formam-se esquemas que lhe permitem a ação sobre a realidade de maneira bem mais complexa do que fazia com seus reflexos iniciais e, assim sua conduta se enriquece continuamente; o construtivismo evidencia como se modificam as estratégias de conhecimento do indivíduo ao longo de sua vida (NIEMANN e BRANDOLI, 2012).

Quando se pensa em educação em tempo integral, vislumbra-se a possibilidade de favorecer uma aprendizagem de *Enfoque Profundo* em detrimento a uma de *Enfoque Superficial*, como explicado por Entwistle⁹ (1988, citado por SOLÉ, 1998, p. 34):

Enfoque profundo: intenção de compreender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos.

Enfoque Superficial: intenção de cumprir os requisitos da tarefa; memorização da informação necessária para provas ou exames; a tarefa é encarada como imposição externa; ausência de reflexão sobre os propósitos ou estratégia; foco em elementos soltos, sem integração; os princípios não são distinguidos a partir de exemplos.

⁹ ENTWISTLE. N. J. **La comprensión del aprendizaje em el aula**. Madrid, Paidós/MEC. 1988.

Logo, para o desenvolvimento da aprendizagem de enfoque profundo é necessário um tempo maior de contato do estudante com o objeto de conhecimento.

No exemplo a seguir, Moretto destaca uma situação recorrente em nossas escolas e reafirma a importância do professor ter sua prática embasada na teoria piagetiana para ultrapassar o enfoque superficial, o que requer tempo também:

Em matemática, o professor que conhece as estruturas cognitivas e o desenvolvimento de seus alunos, não os forçará a 'cantar' tabuada para que saibam fazer contas, pois compreenderá que ela é uma grande abstração e seus alunos podem estar num estágio de desenvolvimento em que precisam de elementos concretos para operar. (MORETTO, 2003, p.113).

Para promover a aprendizagem desse conteúdo (multiplicação), com enfoque profundo, o professor da escola de tempo integral poderá propor a construção da tabuada utilizando para isso materiais manipulativos diversos, além de jogos onde os estudantes repetirão muitas vezes as operações e de forma lúdica acabarão memorizando a tabuada, sem necessitar da "decoreba".

A escola deve estar conectada à vida da criança em outros ambientes. Lima (2002) chama atenção para o fato de que a experiência escolar fará parte de um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito, iniciado antes de sua entrada na escola. As experiências a serem vivenciadas no ambiente escolar serão significativas para a criança, não como experiências independentes, mas quando articuladas ao seu processo global de desenvolvimento.

A autora lembra que a escola não se constitui em um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas é um espaço que vem somar aos outros nos quais o sujeito transita, que já deixaram marcas em sua forma de realizar atividades e no uso que ele faz dos sistemas expressivos, assim como dos simbólicos. Esta experiência influenciará na inserção da criança no contexto escolar e no processo de escolarização.

A escola oferece ao sujeito diferentes oportunidades de desenvolvimento, oportunidades diferentes daquelas encontradas na vida cotidiana. Se a pessoa não for escolarizada, ela não deixará de se desenvolver, contudo deixará de construir determinadas práticas ou conceitos.

Para Lima (2002), a ação pedagógica que não considera as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, não se utiliza dos instrumentos culturais possíveis de acordo com o período de formação e que também não se apoia nas

formas de pensamento presentes do estudante, será uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso, pois os procedimentos pedagógicos devem ser diferenciados conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento.

Lima (2002) diz que a partir do conhecimento acumulado, pelas áreas que estudam o ser humano, pode-se encarar o processo de aprender sob novas perspectivas. Também é possível entender que não há uma única forma de ensinar, não existe uma teoria ou metodologia que solucione os problemas da não aprendizagem.

Resgatar conhecimentos já adquiridos pelos estudantes anteriormente, ou no horário regular de aulas, e a partir daí refletir sobre os conhecimentos científicos que serão trabalhados, pode favorecer ao estudante do turno completo uma nova compreensão. É necessária uma interação do estudante com o conhecimento, fazendo relações com o que já sabe para propiciar a compreensão do novo (STOLTZ, 2008b).

O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois além de organizar e apresentar o conhecimento elaborado para o estudante, ele deve trazer atividades variadas envolvendo desafios e situações problema para assim contribuir na construção do conhecimento no estudante. Stoltz (2008b, p.24) afirma:

Assim, toda a apropriação do conhecimento depende de uma atividade construtiva do estudante, assimilando e acomodando esse conhecimento para que sejam possíveis a apropriação do conhecimento científico pelo aluno e a criação de conhecimento novo.

O professor pode favorecer a relação, por parte do estudante, entre conhecimentos anteriores e os novos conhecimento que estão sendo trabalhados, por meio da proposição de situações problema que, para serem resolvidas, necessitarão resgatar conhecimentos científicos já adquiridos, pensando sobre eles de forma ativa e crítica.

Stoltz (2008b) esclarece a importância de se propor desafios aos estudantes, pois assim pode-se levá-los a novas construções, a partir da abstração reflexionante. Ele pode ainda refletir sobre a ação realizada e identificar o que o levou ao sucesso ou fracasso e ainda generalizar esse conhecimento para novas situações.

Nörnberg (2010) aponta que, para construir conhecimento, o processo cognitivo utiliza-se de um conjunto de operações mentais.

Algumas dessas operações mentais são a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento, a linguagem; é esse conjunto de operações mentais que permite o aprendizado de determinados sistemas e a solução de problemas próprios da vida cotidiana. (Nörnberg, 2010, p.214).

Assim, a ação de conhecer reflete-se na forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre as experiências sentidas, corporeamente, nas diferentes experiências vividas. Sem vivenciar a experiência do conhecimento, não haverá aprendizagem.

A autora chama a atenção para o fato de que os processos educacionais apresentam dois aspectos, um enquanto ato inteiro de cuidado necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa e outro enquanto mero ato de ensino ou de instrução.

Assim quando pensamos nos fundamentos que sustentam a Educação Integral temos que atentar para esses dois processos de educação. A educação tem um sentido intenso, comporta excesso e carência e o ensino, um sentido cognitivo, que é restrito, quando associado à transmissão e reprodução dos conhecimentos científicos (Nörnberg, 2010).

A Educação Integral abrange esses dois sentidos do processo educacional, ela vai além da instrução:

Garantir alimentação, organizar ambientes adequados e com diferentes recursos, estabelecer relações marcadas pelo afeto e pelo cuidado do outro, além de assegurar o tão necessário tempo pedagógico para que a criança possa sentir-se capaz de aprender e de experimentar situações de produção do conhecimento são formas que se fazem necessárias e fundamentais para qualificar a ação educativa escolar. (Nörnberg, 2010, p.219).

O conceito de educação precisa ser ampliado, seu entendimento e natureza também. Ela deve ser considerada não simplesmente como um lugar de aprendizado e produção de conhecimento, mas como um processo intercultural, de produção de arte, cultura e espiritualidade (Nörnberg, 2010).

A pedagogia do cuidado manifesta-se na essência do educar e do ensinar, tarefa que cabe à escola, ao professor. É no desempenho de suas atribuições que o cuidar se manifesta: ao ensinar as letras e números, o jogo, a música, a dança, o

professor está cuidando da vida. “O Cuidado ocupa o sutil lugar do simbólico, do lúdico, do estético, do afetivo, do necessário, do contingencial. Por isso, o Cuidado permite reviver aspectos próprios do existir humano.” (Nörnberg, 2010, p.220).

Para pensar na construção de uma proposta educativa para a Educação Integral, Nörnberg (2010) organizou o QUADRO 1, que traz as características que diferenciam a pedagogia tradicional de uma pedagogia da participação.

	Pedagogia Tradicional	Pedagogia da Participação
Teorias que sustentam	Comportamentalismo Apriorismo	Construtivismo e socioconstrutivismo
	Skinner	Piaget, Vygostky, Freinet, Bruner
Objetivos	Modelar o indivíduo Condicionar comportamentos Acelerar as aprendizagens Compensar os déficits	Promover o desenvolvimento Estruturar experiência Envolver-se no processo de aprendizagem Construir as aprendizagens Dar significado à experiência Atuar com confiança
Foco da ação educativa	Transmissão de conteúdos	Interação: é na relação aluno- professor e aluno-aluno que se produz conhecimento
Sujeito de ação	Professor	Professor e aluno
Papel do professor	Autoridade máxima Detentor do conhecimento Diagnosticar Prescrever objetivos e tarefas Dar informação Moldar e reforçar Avaliar os produtos	Mediador Estrutura o ambiente Escuta e observa Avalia e planeja Formula perguntas Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura Investiga
Atividade da criança	Discriminar estímulos exteriores Evitar erros Corrigir erros Assumir função respondente	Questionamento Planejamento Experimentação e confirmação de hipóteses Investigação Cooperação e resolução de problemas
Como se aprender	Repetição e decoreba	Observando o meio, estudando o que já foi descoberto e reorganizando o conhecimento com os colegas
Organização da aula	Expositiva	Atividades diversas, jogos educacionais e livres, pesquisa
Avaliação	Centrada nos produtos Comparação das realizações individuais	Centrada nos processos Centrada na criança individual e no grupo Reflexiva das aquisições e realizações
Tipos de grupamento	Pequeno grupo	Individual, pequeno grupo e grande grupo
Interação professor- criança	Alta	Alta

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO
FONTE: Nörnberg (2010, P. 223)

O trabalho pedagógico na Educação Integral pode ser estruturado considerando-se aspectos na Pedagogia da Participação, que tem em suas bases também o construtivismo (QUADRO 1), e é centrada em atores (professores, crianças, jovens, pais, comunidade) que interagem, dialogam e juntos constroem o conhecimento. É preciso reconstruir uma pedagogia baseada na participação, uma vez que a construção da Educação Integral é uma responsabilidade de toda sociedade.

A criança deve ser vista como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, ela deve ser o ponto de partida na organização das atividades. Na faixa etária com que se trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 6 a aproximadamente 12 anos, a criança está no auge do processo de apreensão de mundo. Nörnberg (2010) lembra que, para Piaget, a criança constrói os conceitos formais nessa faixa etária mediante ações, experiências e manipulações concretas. Ela utiliza o pensamento lógico na resolução de situações-problema concretas e estrutura o pensamento lógico-formal tendo como base conhecimentos prévios e as experiências das quais participa.

Da mesma forma, Branco (2013) coloca que, de acordo com pesquisas atuais e com o que a prática vem demonstrando, não se aprende por transmissão, por aulas expositivas e por cópias intermináveis. Aprendemos o que nos motiva ou é necessário. A criança aprende quando envolvida em atividades lúdicas, com o brinquedo, por ser esta a sua forma de conhecer o mundo. Para se fazer cálculos, mostram-se mais efetivas atividades realizadas por meio de jogos de tabuleiro do que uma lista enorme de contas para resolver, pois a criança se envolve em uma situação da vida real (juntar, separar, ganhar, perder, etc.). No jogo, o momento de transmissão é mínimo, utilizado para repassar as regras básicas, que muitas vezes também podem ser construídas pelo grupo. O jogo motiva pelas oportunidades de interação entre os parceiros que aprendem juntos, a cada rodada, que ao invés de serem repetitivas trazem os desafios que suscitam novas reflexões. A isso acrescentamos o que nos esclarece Piaget:

Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos. (PIAGET, 1975, p.116).

Sob essa perspectiva, o refletir mostra-se muito mais eficaz do que o simples repetir, pois as informações processadas de uma forma mais profunda na mente serão lembradas com mais facilidade quando ocorrer a necessidade de associá-las a novos conhecimentos. Branco chama atenção para o fato de que:

[...] as experiências práticas podem ser das maneiras mais eficientes para fundamentar o conhecimento emergente, porém sozinhas elas não são capazes de provocar a compreensão conceitual subjacente que ajuda a generalização. Para que as experiências práticas sejam eficientes elas precisam ser organizadas previamente tendo em vista os objetivos visados e analisadas logo após sua realização. (BRANCO, 2009, p. 53).

No Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012), temos que na aprendizagem significativa os conhecimentos a serem adquiridos devem apresentar uma característica diferente do método tradicional de transmissão, contemplada por estratégias que possibilitem a troca, o movimento e a novidade, o que torna a aprendizagem prazerosa. Nesse sentido a metodologia também deve ser distinta.

Para a Educação Integral, de acordo com o Caderno Pedagógico:

[...] a metodologia não é apenas mais um passo no processo educativo, mas o momento em que devem ser efetivadas as condições necessárias para o aprender infantil, seja em salas ambiente, em oficinas ou na realização de projetos. Essa metodologia deve ser criativa a ponto de seduzir os estudantes, criar diferentes oportunidades de aprendizagem, além de aproveitar situações e espaços que promovam o aprendizado de todos, respeitando o tempo e as necessidades de cada um. (CURITIBA, 2012, p.16).

No mesmo material também encontram-se referências ao trabalho por oficinas como uma possibilidade a mais para o desenvolvimento das atividades específicas do tempo ampliado. Nas oficinas, os estudantes têm a oportunidade de colocar a “mão na massa”, por meio da realização de experiências, do levantamento hipóteses e análise de resultados, o que vem ao encontro da necessidade de uma metodologia diferenciada. O caráter exploratório das oficinas permite aos estudantes vivenciarem situações de aprendizagem, é uma forma de aprender e ensinar baseado no princípio do aprender fazendo, o que valoriza os saberes das crianças, aproxima pensamento e experiência por meio de um trabalho cooperativo entre os estudantes e professores (CURITIBA, 2012).

Portanto, o professor da escola de tempo integral deve assumir uma postura construtivista, não apenas no momento da seleção de objetivos, conteúdos e materiais didáticos, mas no encaminhamento das etapas da construção do conhecimento, sem deixar de observar nesse processo a forma, a cultura escolar e as diferentes concepções de aprendizagem que ali convivem.

3 METODOLOGIA

Com objetivo de responder ao problema proposto para este estudo e para atender aos objetivos estabelecidos, delineou-se um caminho que passou pela revisão de literatura e pela pesquisa de campo.

Para iniciar a pesquisa de campo seguiram-se os trâmites éticos necessários tendo a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, cujo parecer é de número 655.400. Como pré-requisito para esta aprovação buscou-se a autorização junto ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação, ao qual foi apresentada a proposta e aprovada sem restrições.

Para realizar a pesquisa sem prejuízos éticos aos participantes, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado por todos os participantes no momento da apresentação aos profissionais das escolas escolhidas.

O enfoque desta pesquisa foi qualitativo de natureza exploratória. O enfoque qualitativo “utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação” (SAMPIERI, 2006, p.5).

Para Sampieri, a ênfase deste enfoque está no entendimento das variáveis envolvidas e não em sua medida. O autor destaca ainda que o estudioso qualitativo busca compreender a realidade em seu ambiente usual, está envolvido com as pessoas que serão estudadas, adquire um ponto de vista de dentro do fenômeno, mesmo tendo uma perspectiva externa, adapta as técnicas de pesquisa às necessidades da situação, percebe os fenômenos como um todo e não de maneira fragmentada, tem como objeto de estudo a realidade subjetiva e sua observação não impõe um ponto de vista externo (SAMPIERI, 2006).

O autor afirma que o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

3.1 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi desenvolvida com profissionais que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) com oferta de educação em tempo integral.

A opção por realizar o estudo em escolas da RME deu-se devido ao fato de a pesquisadora já ter atuado na educação em tempo integral desta Rede Ensino e conta com uma experiência de 27 anos ininterruptos.

A seleção das escolas, cujos profissionais participaram da pesquisa, teve como critério um IDEB abaixo e um acima da média da RME em 2013, que foi 5.9, entre as escolas com oferta de educação em tempo integral. Lembramos este foi um critério de seleção, contudo, o IDEB não é o foco desta pesquisa. Os nomes das escolas e profissionais não aparecerão na pesquisa, foram trocados por letras.

Após a escolha e aceite da direção das duas escolas, procedeu-se ao recrutamento dos profissionais, que se deu por meio de convite feito pela equipe pedagógico-administrativa, sendo que os profissionais tiveram resguardado seu direito de recusa, a aceitação foi expressa por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -- TCLE, depois de realizadas as devidas explicações sobre os objetivos e procedimentos de pesquisa.

Os profissionais participantes, num total de sete, foram as duas coordenadoras da Educação Integral de cada escola, duas professoras que atuam com a turma no período regular de aulas e três que atuam com a turma em contraturno na Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico. Todas são profissionais do quadro próprio do magistério municipal, do sexo feminino, concursadas para padrões de 20 horas semanais, e quatro com curso superior em pedagogia e uma em outra licenciatura, sendo que para a coordenadora da Educação Integral é requisito obrigatório a formação em pedagogia.

As coordenadoras responderam a uma entrevista e as professoras, além da entrevista, passaram pela observação de suas aulas e pela análise de seus planos de aulas.

Julgou-se importante a entrevista com a coordenadora, pois esta profissional passa oito horas na escola, possui um padrão de 20 horas semanais na escola e mais 20h como RIT (Regime Integral de Trabalho), totalizando 40h semanais e é,

juntamente com a pedagoga, responsável por orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que atuam com as Práticas Educativas específicas para a Educação Integral, além de favorecer a integração entre conteúdos, encaminhamentos e profissionais do turno regular de aulas e do contraturno.

Como colocado anteriormente, os professores participantes desta pesquisa foram os que trabalhavam com a turma no turno regular de aulas e aqueles que trabalhavam na Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico, uma vez que se desejava ter uma visão da concepção de aprendizagem e Educação Integral dos profissionais que atuam na escola de tempo integral e se esta se mostra presente nos encaminhamentos propostos e na prática pedagógica. Foi escolhida para análise a Prática de Acompanhamento Pedagógico, pois a nosso ver é a que mais corre riscos de apresentar situações de hiperescolarização, ou seja, encaminhamentos metodológicos que repetem no tempo ampliado os encaminhamentos já desenvolvidos no turno regular de aulas e que, em muitos casos, não são adequados a uma aprendizagem ativa.

3.2 MATERIAIS (MÉTODOS DE COLETA DE DADOS)

Para a coleta dos dados de pesquisa foram utilizados os seguintes materiais e procedimentos: entrevistas, planos de aula (análise documental) e observação.

A **entrevista**, realizada com as coordenadoras e professoras, teve por objetivo conhecer sua concepção de Educação Integral e de aprendizagem e como elas percebiam o encaminhamento metodológico.

Lüdcke e André (1986) esclarecem que é importante realizar uma introdução à entrevista, que explique seus objetivos e natureza do trabalho, o porquê daquele entrevistado ter sido escolhido, assegurando sigilo das respostas e a disponibilidade do entrevistador para esclarecimentos que se fizerem necessários e também se buscar antes e no desenrolar da entrevista um clima amigável entre pesquisador e participante. De acordo com as autoras, a entrevista possibilita a interação verbal e uma influência recíproca entre entrevistador e entrevistado.

Durante a entrevista, o pesquisador pode ainda realizar correções, fazer esclarecimentos e adaptações para obtenção das informações desejadas e chegar a conclusões mais aprofundadas sobre o problema estudado (GOMEZ, 1996).

Richardson (1999) explica que, nesta técnica, a comunicação pode ser unilateral, mas quase sempre ocorre nos dois sentidos, do entrevistador e do entrevistado. O autor (1999, p.208) esclarece que “[...] o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

Na pesquisa qualitativa podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista: estruturada, não estruturada ou em profundidade, em grupo, entre outras.

Quando se deseja a obtenção de resultados uniformes, é utilizada a entrevista padronizada ou estruturada, que apresenta uma formatação muito próxima de um questionário, com a vantagem de o entrevistador estar presente e poder realizar esclarecimentos. Entre a entrevista estruturada e a não estruturada, situa-se a semiestruturada, que parte de um esquema prévio, mas, além de não ser aplicado rigidamente, permite que o entrevistador realize as adaptações que julgar necessárias (LÜDCKE E ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada.

Segundo Triviños (1987), a formulação de perguntas é resultado da teoria que embasa o investigador e também de toda a informação que ele colheu sobre o fenômeno em estudo.

Além das respostas, Lüdcke e André (1986) chamam a atenção para outros aspectos que devem ser observados durante a entrevista, como: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, entre outros. As autoras afirmam que na medida em que se estabelece um clima de estímulo e aceitação recíproca, as informações fluem naturalmente.

O registro dos dados obtidos pode ser feitos por meio de gravações diretas e anotações durante a entrevista, sendo que as gravações diretas têm a vantagem de registrar todas as expressões orais, mas deixam de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura, além de serem um pouco constrangedoras para alguns entrevistados. A entrevista gravada ainda apresenta como dificuldade sua transcrição para o papel, que pode exigir muitas horas, tendo ainda como dificuldade “distinguir as informações menos importantes daquelas realmente centrais.” (LÜDCKE E ANDRÉ, 1986, p.37).

Quando a opção é por se fazer o registro da entrevista por notas, não será possível cobrir tudo o que foi dito e será necessário um grande esforço e atenção por parte do entrevistador. Contudo, as anotações, de acordo com Lüdcke e André (1986), já selecionam e interpretam as informações emitidas, pois o entrevistador vai logo percebendo aquilo que é realmente importante ser anotado. Isso tudo exige do entrevistador certa habilidade para manter a atenção e interesse pela fala do entrevistado e ir anotando o que é importante. Desta forma, nesta pesquisa optou-se por anotações durante a entrevista.

Juntamente com , a pesquisadora procedeu à análise dos planos de aula e à observação.

Nos **planos de aula**, segundo orientações da Secretaria Municipal da Educação, deverão constar: objetivos específicos, conteúdos, encaminhamento metodológico, recursos e avaliação - critérios e estratégias (CURITIBA, 2012).

Com a análise desse material pretendeu-se perceber se a concepção de aprendizagem e Educação Integral das professoras, passadas no momento da entrevista, estavam ali refletidas, bem como se os encaminhamentos propostos apresentavam alguma diferença entre aqueles propostos para o turno regular de aulas e os do tempo ampliado.

A **análise documental**, embora pouco explorada, é uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, pois segundo Lüdcke e André (1986), possibilita complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas e até mesmo desvelar novos aspectos da temática de pesquisa. Essa análise tem por objetivo coletar informações em documentos a partir das hipóteses ou questões de interesse.

Qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informações é considerado documento. Nessa categoria incluem-se as leis, regulamentos, pareceres, diários pessoais, jornais, revistas, cartas, arquivos escolares, entre outros. O documento é uma fonte de informações estável e rica, que persiste por um longo tempo e de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LÜDCKE E ANDRÉ, 1986).

O tratamento documental tem por objetivo apresentar o conteúdo dos documentos de forma diferente do original, visando facilitar sua compreensão e garantir o acesso às informações nele contidas para seu uso futuro, de maneira mais acessível, condensada e contextualizada socialmente (BARDIN, 2006).

Neste estudo, a análise documental foi utilizada como uma das técnicas para o tratamento dos dados, objetivando o acesso às informações dos planos de aula dos professores e também do Projeto Político Pedagógico da Escola, que foram correlacionadas com os demais dados oriundos de outras fontes, neste caso as entrevistas e observações.

Concomitantemente à análise dos planos de aula ocorreu a **observação** da prática pedagógica. A observação é a base da investigação de campo e é vista por alguns autores como imprescindível no processo de pesquisa científica, além de poder ser utilizada junto com outras técnicas de pesquisa como a entrevista, que é o caso deste trabalho. Para Sampieri (2006, p.383), a observação qualitativa tem como objetivo explorar e descrever os ambientes e ainda “Implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, e estar atento aos detalhes (não às coisas superficiais) de fatos, eventos e interações.”

Reis (2011) alerta que o observador deve estar consciente da influência que suas crenças sobre o ensino, suas experiências pessoais e seu percurso de formação, exercem no processo de observação, nos aspectos que valoriza e nos comentários que poderá realizar posteriormente. Para o autor (2011, p.22) “Um observador eficaz deve reconhecer que as suas observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da ‘realidade’.”

A observação das aulas de cada professor participante da pesquisa ocorreu durante uma semana, em todos os momentos em que o professor estava com a turma, e nas permanências (hora atividade) foram realizadas as entrevistas.

A observação foi do tipo não participante, ou seja, sem a interação da observadora com os professores no momento da pesquisa de campo. Foram realizados registros escritos das observações, em forma de diário de campo, por meio de anotações diárias das aulas.

As observações tiveram como objetivo perceber se as concepções de Educação Integral, de aprendizagem e os encaminhamentos metodológicos propostos no plano de aula estavam presentes na prática pedagógica. A análise dos planos de aula e das observações deu-se a partir de um roteiro previamente elaborado para este fim (APÊNDICE 5).

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

André (2010) explica que a análise dos dados qualitativos significa “trabalhar” o material coletado no decorrer da pesquisa. A análise está presente em todos os estádios da investigação, sendo que ao finalizar a coleta de dados ela torna-se mais sistemática e formal. O uso de procedimentos analíticos ocorre desde o início do estudo, pois buscamos verificar a pertinência do material selecionado com características da situação estudada e, a partir daí, tomamos decisões sobre o que necessita ser mais explorado, aspectos a serem enfatizados ou eliminados e retomadas necessárias. Decisões vão sendo tomadas a partir do confronto entre os estudos teóricos e aquilo que é aprendido durante a pesquisa. André (2010) coloca que esse é um movimento constante que dura até a fase final do relatório.

Nesta pesquisa, as entrevistas passaram por uma análise individual e os dados qualitativos obtidos a partir dela e das observações tiveram como tratamento metodológico a análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Estes dados, após uma pré-análise, foram codificados e categorizados.

Bardin (2006) destaca a importância de uma pré-análise, que tem como primeira atividade a leitura flutuante dos documentos a serem analisados, seguida por uma leitura mais precisa que possibilitará a exploração do material, para só então partir para o tratamento dos resultados.

As respostas obtidas durante as entrevistas, após leitura atenta, foram organizadas agrupadas pela pesquisadora de acordo com a ordem das questões norteadoras. Depois foram novamente agrupadas com o objetivo de estabelecer as categorias de análise

Em seguida à análise das informações, pautadas nos pressupostos teóricos adotados neste estudo, foram criadas categorias com objetivo de subsidiar as análises e as considerações finais. Este processo teve como base a metodologia de análise de conteúdos e seguiu as etapas cronológicas apresentadas por Bardin (2006, p.121):

1. Pré-análise;
2. Exploração do material;
3. Tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Para Bardin (2006), a fase da pré-análise é o primeiro contato do pesquisador com os materiais coletados, é o momento em que ele começa a tomar contato com os textos, organiza o material e sistematiza as ideias iniciais.

A autora explica que a fase da exploração do material é a fase da classificação, codificação e da categorização dos dados obtidos. É “a fase da análise propriamente dita não mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2006, p. 127). Nesta fase, o pesquisador define as categorias e as unidades de registro (significação) e faz uma análise mais profunda, tendo como base suas hipóteses e questões de pesquisa. Bardin (2006) destaca que a codificação, obedecendo a regras precisas, permite chegar a uma representação do conteúdo. Depois da codificação, realiza-se classificação de elementos similares ou que se diferem, para agrupá-los de acordo com os critérios propostos para o estudo.

A última etapa da análise, de acordo com Bardin (2006), é o tratamento dos resultados, que são tratados de maneira a serem significativos e válidos, traduzidos de forma que ponham em relevo as informações obtidas. É o momento em que as informações são condensadas, chegando às inferências e interpretações.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CUJOS PROFISSIONAIS PARTICIPARAM DA PESQUISA

As escolas pesquisadas foram aqui nominadas como escola “X”, aquela que obteve um resultado de IDEB em 2013 superior a 5.9 (IDEB médio do Município em 2013) e escola “Y”, cujo IDEB em 2013 foi inferior a 5.9. Selecionou-se a escola com maior e menor IDEB e fez-se o convite, se essas não aceitassem seriam convidadas as próximas, mas as primeiras escolas com as quais a pesquisadora contactou aceitaram prontamente participar da pesquisa.

As informações que serão apresentadas a seguir foram obtidas através de conversas informais com as profissionais das escolas e da análise dos Projetos Político Pedagógico das escolas, elaborados a partir de parâmetros indicados pela mantenedora, que teve sua última revisão em 2006, aprovação em 2007 e, segundo as informações das equipes escolares, passará por revisão em 2015, seguindo as

orientações da SME, que vinha realizando estudos com as pedagogas das escolas para este fim.

O primeiro contato com a escola “X” foi telefônico, para verificar a possibilidade de a pesquisadora realizar seu estudo de campo nessa unidade. Após o aceite por parte da equipe diretiva, foi marcado um encontro, quando a pesquisadora teve oportunidade de apresentar seu projeto de pesquisa.

Nesse encontro, após expor seu problema de pesquisa à diretora, vice-diretora e coordenadora da Educação Integral da escola, houve uma conversa informal, quando as profissionais relataram sobre sua experiência, a rotina da escola e forneceram algumas informações sobre a organização da escola.

Tanto a diretora, como a coordenadora, começaram a trabalhar nessa escola em 1992, vindas de outra escola de tempo integral (ETI). As profissionais lembraram que, inicialmente, quando o professor de uma escola regular solicitava vaga em uma ETI passava por uma seleção, que tinha por objetivo verificar se ele possuía o perfil adequado para exercer suas funções na escola de turno completo. Mas isso ocorreu só no primeiro ano, porque depois, ao se depararem com a rotina diferenciada e por vezes difícil da escola integral, tornou-se complicado encontrar professores dispostos a ali permanecerem. Alguns até acharam que era possível reverter o processo, ou seja, que a escola de turno completo voltasse a ser de turno parcial, o que não aconteceu.

A escola “X” foi inaugurada em 1988, construída para ser uma escola de tempo integral (ETI), cuja oferta nunca deixou de ocorrer, embora em alguns momentos tenha atendido mais turmas de tempo parcial do que integral. Em 2014, atendia a aproximadamente 460 estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, destes, 70% em tempo integral, sendo que os 30% que optaram pela matrícula em tempo parcial eram aqueles cuja família manifestava essa vontade, opção devida ao fato de os estudantes, principalmente do ciclo II (4^{os} e 5^{os} anos), ingressarem em cursos preparatórios para escolas que realizam testes de admissão para o Ensino Fundamental II, ou realizarem outros cursos, ou ainda, ficarem em casa para ajudar nos trabalhos domésticos e no cuidado com irmãos menores. Localizada em um bairro da periferia de Curitiba, cujas famílias possuíam renda mensal variável entre um e dez salários mínimos, o nível de escolaridade era, na grande maioria, até o Ensino Fundamental. Os pais geralmente trabalhavam em profissões que não exigiam qualificação específica, como pedreiro, eletricista,

cozinheira, manicure, entre outros. A comunidade, de modo geral, apresentava uma boa compreensão do papel da escola, tendo questões como aprendizagem, cultura, socialização, como ferramentas para construção de um futuro melhor e demonstrando interesse pela construção de uma sociedade comprometida com avanços sociais e melhoria da qualidade de vida.

Como foi construída para ser uma escola de tempo integral, a escola “X” trazia em seu projeto inicial: área administrativo-pedagógica, salas de aula, cancha poliesportiva, banheiros com chuveiros, espaços destinados às oficinas de Literatura, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física e Cotidiano, ao Laboratório Fotográfico, ao Laboratório de Ciências e à Biblioteca, cozinha industrial e refeitório.

Contudo, os espaços passaram por várias adequações e, no momento da pesquisa, pouco apresentavam da proposta inicial, ou mesmo da organização por oficinas sugerida no Caderno Pedagógico de Educação Integral (CURITIBA, 2012,p.17).

As salas de aula, as mesmas utilizadas para as Práticas Educativas, apresentavam-se organizadas de forma tradicional, isto é, as carteiras enfileiradas e a mesa do professor à frente, junto ao quadro de giz. Nas salas existiam ainda, armários de madeira e prateleiras para guardar materiais dos alunos e professores. Havia uma sala de artes e uma sala com espelhos, onde eram trabalhadas dança e lutas, um refeitório, biblioteca, sala de informática e uma quadra poliesportiva coberta. No espaço externo havia duas canchas, sendo uma de areia e um parquinho. Observou-se que nos corredores e no interior das salas de aula ficavam expostos os trabalhos dos alunos de acordo com projetos desenvolvidos pelas turmas ou grupos das Práticas Educativas. Há um croqui do espaço em anexo (ANEXO 1).

O Projeto Político Pedagógico da escola tem, como teoria de aprendizagem que o subsidiou, a interacionista sócio-histórica. De acordo com o documento e sua base teórica, o conhecimento é resultante da interação do homem com seu meio, a ciência é o produto histórico de um processo de trabalho individual e coletivo e o professor um mediador no processo ensino-aprendizagem.

O documento faz alusão à educação de tempo integral como sendo uma organização escolar para melhor atender às características biológicas e culturais de desenvolvimento dos alunos, diz que mais tempo na escola é uma oportunidade de

um tempo maior para a construção dos conceitos estudados, para a apreensão de conteúdos e respeito aos ritmos diferenciado dos estudantes o que demanda uma reorganização do planejamento escolar. As atividades propostas para o tempo ampliado são aquelas presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de 2006, volume 4 (CURITIBA, 2006).

Quanto ao planejamento, havia menção a sua realização com acompanhamento dos pedagogos e em conjunto com os demais professores da mesma etapa/ano, contudo sem se referir especificamente ao plano de aula.

Em relação à avaliação, era apresentada aos pais por meio de pareceres descritivos, que não contemplavam as Práticas Educativas do tempo ampliado. Segundo a coordenadora e professores, em 2014 era feito um parecer das Práticas, mas não para avaliar os estudantes e sim um documento informativo à família sobre o que foi trabalhado no período.

As Práticas Educativas eram realizadas em contraturno escolar, no período da tarde, os estudantes divididos em 10 grupos, por proximidade de faixa etária e aprendizagem. A organização para o desenvolvimento das Práticas buscava atender às orientações do Caderno Pedagógico da Educação Integral, embora em alguns casos restringindo-se a apenas um item do planejamento, como no caso da Prática de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação, que trabalha apenas a informática, por falta de preparo da professora para trabalhar com a proposta do Caderno, ou seja: “[...] promover aprofundamentos na educação científica e tecnológica segundo duas perspectivas: a da natureza da ciência e a do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS)”. (CURITIBA, 2012, p. 180). No horário semanal dos grupos, algumas práticas, como a Educação Ambiental, eram trabalhadas apenas esporadicamente, tal fato, segundo a coordenadora, devia-se ao fato da escola ter ficado um período muito longo, em 2014, sem professores capacitados, pelo fato de serem novos na escola e não terem participado dos cursos ofertados pela SME.

As Práticas Educativas foram organizadas com as atividades elencadas a seguir:

- Acompanhamento Pedagógico: oficinas de Língua portuguesa e Matemática.
- Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva: artes marciais, atletismo, ginástica e, com o primeiro ano, cantigas de roda.

- Ciência e Tecnologias da Informação e da Comunicação: trabalho com a informática.
- Educação Ambiental: jardinagem, horta escolar e educação para a sustentabilidade.
- Práticas Artísticas: História da música e coral.

De acordo com relato da coordenadora da Educação Integral, os professores sempre foram orientados a refletir sobre “quem é a criança” (sic) que está na escola no turno da tarde, que ela já ficou na escola por 5 horas e necessita de um encaminhamento metodológico diferente daquele proposto para o trabalho com a base nacional comum, caso contrário, poderiam ocorrer situações de indisciplina, desinteresse e cansaço por parte dos estudantes.

A diretora e coordenadora relataram que as famílias de sua comunidade escolar manifestam um bom entendimento sobre a função da escola de tempo integral, entendem que traz mais oportunidades de aprendizagem a seus filhos, não somente na dimensão cognitiva. Nas reuniões de início de ano, a diretora explicava aos pais o que é uma escola de tempo integral, qual seu diferencial e o que é trabalhado em cada Prática Educativa do contraturno escolar.

O horário da escola foi organizado pela vice-diretora em parceria com a equipe pedagógica, respeitando o tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar e as diferentes possibilidades de organização desse espaço.

Um ponto bastante enfatizado pela direção e coordenadora foi a questão de recursos humanos que, segundo elas, “sempre acarretou muitos problemas para a organização da escola integral” (sic). Um desses problemas é a falta de professores, por diferentes razões: por não haver profissionais para completar o quadro da escola, por faltas ocasionadas devido à questões de saúde, por licenças- prêmio ou gestação, entre outras. O quadro de professores da escola ficou completo apenas no segundo semestre.

Uma boa parte dos professores que trabalhavam na escola “X”, no contraturno, quando eram desenvolvidas as Práticas Educativas propostas para a Educação Integral, eram professores temporários, do Regime Integral de Trabalho (RIT), isto é, concursados para um padrão de 20 horas na Prefeitura Municipal de Curitiba, em uma determinada escola e que completavam sua carga horária com mais 20 horas extras, portanto com permanência temporária nessa escola, seu

padrão de origem em alguns casos era da própria escola e em outros de escolas próximas.

De acordo com a coordenadora, o fato de o professor ser de RIT, gerava uma descontinuidade no trabalho pedagógico desenvolvido, pois o professor poderia sair da escola a qualquer momento, ou então após passar um ano na escola, ter todo um preparo para o trabalho com uma determinada Prática Educativa, por meio de cursos ofertados pela mantenedora e até mesmo da orientação recebida no local de trabalho, no ano seguinte o profissional não fixar seu padrão nessa unidade.

Na escola “X”, a pesquisa foi desenvolvida com a coordenadora da Educação Integral, com uma professora do 5º ano e com duas professoras que trabalhavam o acompanhamento pedagógico com turmas do 3º ano Ciclo I, sendo uma com a oficina de Leitura e Produção de Textos e outra com Raciocínio Lógico, não foi possível a realização da pesquisa com professoras da Prática de Acompanhamento Pedagógico do 5º ano, pelo fato de a turma não ser toda de tempo integral, pois a forma de organização acabava dissolvendo as turmas nos diferentes grupos e também por uma opção da escola, pois uma das professoras que trabalhava a Prática com os grupos de estudantes dos 5ºs anos estava em licença-prêmio, sendo que sua substituta, segundo a escola, era pouco experiente. A turma do quinto ano tinha 30 alunos, sendo 13 matriculados em período integral e 17 em período parcial. Os grupos das Práticas Educativas eram compostos por uma média de 30 estudantes.

Com a escola “Y” o primeiro contato também foi telefônico. A pesquisadora falou com a diretora e depois com a coordenadora da Educação Integral que se propôs a apresentar para a equipe de professores a proposta de desenvolvimento da pesquisa nessa unidade.

As professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa, além da coordenadora da Educação Integral, foram a professora regente de um 5º ano e a professora da Prática de Acompanhamento Pedagógico da mesma turma, que tinha 32 alunos de tempo integral.

Em seu primeiro dia de pesquisa nessa escola, a pesquisadora foi recebida pela coordenadora e pedagogas, para as quais expôs seu projeto de pesquisa. Elas mostraram-se muito receptivas à presença da pesquisadora na escola, dizendo-se abertas a contribuições que esta pudesse trazer para melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido, demonstraram preocupação com a queda do IDEB da

escola em 2013. Em vários momentos, citaram as orientações e reflexões propostas pela Gerência de Educação Integral da SME para reorganização dos tempos, espaços e saberes da escola de tempo integral realizadas em um curso do qual frequentaram durante o ano de 2014. A pesquisadora teve pouco contato com a direção da unidade.

A escola “Y” foi criada em 1980, em 1992 recebeu um prédio anexo, denominado Complexo II e passou a funcionar como em Centro de Educação Integral (CEI). Em 2014 a escola atendia a aproximadamente 400 estudantes, todos em tempo integral.

O prédio do complexo II foi construído inicialmente para que nele ocorressem as atividades de contraturno escolar, que é o que ocorre na maioria das escolas de tempo integral. Contudo, na escola “Y” funcionavam quatro salas de aula, do ensino regular no complexo II. No complexo I havia quatro salas de aula e ao lado deste, mais três salas, uma construção alternativa feita de “barro” e já bem antiga, o que dificultava a colocação de prateleiras ou ventiladores, pois as paredes corriam o risco de se desintegrar. Aí, eram desenvolvidas algumas das Práticas Educativas. A escola possuía biblioteca, laboratório de informática e um refeitório localizado no primeiro piso do complexo II, o que dificultava a utilização do espaço para outras atividades. Há um croqui do espaço em anexo (ANEXO 2).

A escola iniciou a organização com salas ambiente para as Práticas Educativas desenvolvidas no horário ampliado. Mas as salas, em sua maioria, ainda não eram organizadas com os materiais pedagógicos, estes ficavam em um almoxarifado, havia apenas o espaço para o desenvolvimento das atividades, com exceção da sala de teatro, que era um pouco mais equipada. As demais salas tinham mesas com bancos ou cadeiras e armários, mas o mobiliário era antigo e pouco conservado.

A escola “Y” também está localizada em um bairro da periferia de Curitiba. A renda da maioria das famílias não ultrapassa a cinco salários mínimos, e a escolaridade, em sua maioria, até o Ensino Fundamental. As profissões dos pais geralmente eram aquelas que não exigiam qualificação específica.

Segundo as pedagogas, já havia sido aplicado o questionário socioeconômico às famílias, objetivando a reescrita do Projeto Político Pedagógico em 2015, mas este ainda não estava tabulado.

O Projeto Político Pedagógico da escola não fazia alusão a uma concepção de aprendizagem. Segundo o documento, a educação em tempo integral tinha como finalidade o desenvolvimento de atividades pedagógicas complementares às que se verificavam no cotidiano escolar regular, o que implicava adequações tanto na oferta de atividades, quanto na organização dos horários. Quanto ao planejamento escolar, estava contemplado no Regimento Escolar como responsabilidade do professor em conjunto com a Equipe Pedagógico-administrativa, deveria ser elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município e o PPP da escola. No documento não havia referência quanto ao planejamento para as atividades do tempo ampliado, constava somente que ao professor cabia orientar os estudantes quanto a hábitos de higiene e boa educação no horário de almoço, atendendo às normas estabelecidas pela EPA. A avaliação era informada aos pais por meio de pareceres descritivos, mas sem alusão às Práticas Educativas. Sobre essas, mais recentemente, era feito um informativo, onde constava o nome da Prática e um conceito A, B ou C, relativo ao desempenho de cada estudante.

As Práticas Educativas eram realizadas no contraturno escolar, os estudantes permaneciam em suas turmas de origem (do ensino regular), mas em espaços diferenciados. As Práticas Educativas eram desenvolvidas em contraturno, sendo este pela manhã ou tarde, dependendo da turma. No caso da turma observada pela pesquisadora, as atividades das Práticas Educativas eram desenvolvidas no turno da manhã, assim organizadas:

- Acompanhamento Pedagógico, visava o reforço e aprofundamento dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhados por uma mesma professora.

- Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, em que eram trabalhados os eixos da Educação Física escolar.

- Ciência e Tecnologias da Informação e da Comunicação, que buscava colocar em prática as orientações constantes no Caderno Pedagógico de Educação Integral.

- Educação Ambiental, trabalhava com a jardinagem, alimentação saudável e educação para a sustentabilidade.

- Práticas Artísticas, trabalhava as diferentes linguagens artísticas, ou seja, a música, o teatro, a dança e as artes visuais.

Nessa escola também houve muita ênfase em relação à questão de recursos humanos como um dos grandes problemas para a organização da escola integral. Foi relatado que o quadro de professores somente ficou completo na metade do segundo semestre.

Uma boa parte dos professores que trabalhavam na escola “Y”, possuíam dois padrões ou faziam RIT escola. Mas a reclamação da coordenadora, sobre a descontinuidade no trabalho pedagógico desenvolvido, pelo fato de alguns professores terem somente um padrão na escola era a mesma da escola “X”.

Como relatado as comunidades das duas escolas apresentavam um nível socioeconômico semelhante. Contudo, durante a pesquisa de campo a principal diferença percebida pela pesquisadora entre as escolas foi o envolvimento da direção com as questões pedagógicas. Na escola “X” a direção era muito presente, tinha consciência da diferença que a educação em tempo integral fazia na vida dos estudantes, explicava isso para os pais em reuniões já no início do ano letivo. Essa conscientização era percebida até nas conversas informais da pesquisadora com os estudantes, que lhe diziam que nessa escola eles tinham oportunidades que os colegas de outras escolas não tinham, como por exemplo, aulas de Kong fu, informática, etc. Já na escola “Y” o envolvimento da direção com as questões pedagógicas não foi percebido da mesma forma, os profissionais sabiam que a escola de tempo integral podia fazer a diferença na qualidade da aprendizagem dos estudantes, mas não tinham clareza sobre como isso poderia acontecer.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados durante a pesquisa, bem como sua análise, considerando o referencial teórico que serviu de base a este estudo.

Procura-se mostrar pontos específicos levantados durante o período da pesquisa de campo, com foco na concepção de Educação Integral e aprendizagem, no encaminhamento metodológico e na prática pedagógica das profissionais, tendo em vista o problema de pesquisa, os objetivos e hipóteses apresentadas. Desta forma, embora outras categorias de análise tenham sido consideradas, seu exame não foi tão minucioso quanto o daquelas diretamente relacionadas ao problema proposto.

A observação ocorreu durante cinco dias em cada escola, nos turnos da manhã e da tarde, sendo que no dia da permanência (ou hora atividade) procedeu-se à entrevista com as professoras e coordenadoras.

A análise considerou os três momentos da pesquisa de campo: entrevista, verificação do plano de aula e observação, sendo que esses dois últimos itens somente não foram considerados para as duas coordenadoras da Educação Integral.

As categorias para a análise dos dados foram elencadas a partir das questões elaboradas para o roteiro da entrevista, como sintetizado no QUADRO 2, mas nem sempre seguem a ordem em que as perguntas foram feitas no momento da entrevista.

CATEGORIAS	QUESTÕES
1. Caracterização dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> Qual sua formação acadêmica (pode marcar todas alternativas)? Seu tempo de experiência no magistério é de: Há quanto tempo você trabalha em uma escola com oferta de educação em tempo integral? Onde você tomou conhecimento sobre a temática Educação Integral?
2. A Importância da formação continuada sob o ponto de vista das profissionais	<ul style="list-style-type: none"> Com que frequência você participa de cursos de formação continuada? Com que frequência participa de cursos de formação continuada específicos para a educação em tempo integral? De quantos cursos específicos para sua área

	<p>de atuação você participou nos últimos 2 anos?</p> <ul style="list-style-type: none"> Os cursos contribuíram para melhoria do encaminhamento metodológico de seu trabalho? De que forma?
3. Concepção de Educação Integral e educação em tempo integral	<ul style="list-style-type: none"> Escreva o que você compreende por “Educação Integral” e “Educação em tempo Integral”.
4. Concepção de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu o que você utiliza em sua prática? O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola? O que você sabe sobre o desenvolvimento da criança? Você acha que há relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você já havia pensado sobre isso?
5. Compreensão dos profissionais sobre o encaminhamento metodológico	<ul style="list-style-type: none"> Como você compreende o encaminhamento metodológico no plano de aula? Considerando que você atua com uma turma que frequenta a escola em tempo integral, descreva um encaminhamento metodológico empregado.
6. Integração entre o ensino regular de aulas e as Práticas Educativas para o tempo ampliado	<ul style="list-style-type: none"> Há integração entre o trabalho realizado no turno regular de aulas o realizado no contraturno? Como?
7. Influência da educação em tempo integral na aprendizagem escolar	<ul style="list-style-type: none"> Em sua opinião, os alunos que frequentam a educação em tempo integral apresentam uma melhoria na aprendizagem escolar? Como?
8. Organização dos tempos, espaços e saberes na escola de tempo integral	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que a organização dos tempos escolares em sua escola é adequada à Educação Integral e em tempo integral? Quais os espaços que sua escola dispõe para o desenvolvimento das práticas educativas? Eles são adequados? Em sua opinião é preciso ampliar esses espaços? Como? Quais saberes são importantes serem aprendidos pelas crianças que frequentam a escola em tempo integral e como estes influenciam na aprendizagem?
9. As marcas deixadas pela escola de tempo integral e os discursos oficiais	<ul style="list-style-type: none"> Curitiba tem uma história de 27 anos ininterruptos de Educação integral. Que marcas isso deixou para você (que acompanha e faz parte dessa história)? Como os discursos (e recursos) oficiais, das políticas públicas, impactaram na compreensão dos professores acerca de aprendizagem e Educação Integral?

QUADRO 2 - CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS
 FONTE: A Autora (2014)

A seguir apresenta-se uma análise acerca de cada categoria elencada no QUADRO 2.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As questões da entrevista referentes à caracterização dos participantes contava com a maioria das questões fechadas e algumas poucas abertas. Todas tinham como objetivo caracterizar a trajetória profissional das coordenadoras da Educação Integral e professoras. Naquele momento, a preocupação era conhecer os sujeitos participantes da pesquisa, sua formação, experiência no magistério e com a educação em tempo integral.

Para apresentar esses dados de forma objetiva, as informações foram organizadas no QUADRO 3, para análise em seguida. A análise foi complementada com informações obtidas durante as entrevistas ou em conversas informais com as sete participantes. Os nomes das profissionais foram trocados por letras, conforme legenda do QUADRO 3.

Em certos momentos das entrevistas, houve necessidade de a pesquisadora intervir, acrescentando questões, retomando ou esclarecendo as perguntas já realizadas, ao relatar isto neste trabalho utilizou-se da letra “P” para indicar as falas da pesquisadora, que se encontram marcadas em *itálico*.

	R. A	R.B	A.P.A	A.P.B	A.P.C	C.A	C.B
Ens. Médio	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério
Superior (Conclusão)	Pedagogia (2005)	Pedagogia (2005)	História	Pedagogia (1996)	Pedagogia (2007)	Pedagogia (1988)	Pedagogia (1990)
Especialização	-	-	Ensino de História	Cursando	Gestão Escolar	Ensino Fundamental e Ed. Infantil	Gestão Escolar/ Literatura Infantil
Mestrado	--	--	--	--	--	Educação - Currículo	-
Tempo de magistério	12 anos	30 anos	30 anos	24 anos	20 anos	34 anos	17 anos
Tempo atuação escola integral	3 anos	16 anos	26 anos	11 anos	4 anos	26 anos	8 anos
Conhecimento sobre Ed. Integral	Na graduação	Na escola	Na escola	Na escola	Na escola	Na graduação	Na escola

QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
 FONTE: A autora (2014)

LEGENDA:

R.A : Professora regente da escola "X".

R.B : Professora regente da escola "Y".

A.P.A: Professora da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico (Leitura e Produção de Textos) da escola "X".

A.P.B: Professora da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico (Raciocínio Lógico) da escola "X".

A.P.C: Professora da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico da escola "Y".

C.A: Coordenadora da escola "X".

C.B: Coordenadora da escola "Y".

A análise do QUADRO 3 mostra que todas as sete profissionais entrevistadas cursaram Magistério em nível de Ensino Médio. Em sua formação superior, com exceção de uma que era formada em História, as demais cursaram Pedagogia. O tempo de formação das profissionais variava entre 7 e 9 anos para as com menos tempo e entre 18 e 26 anos para as com mais tempo de formadas. Com

relação à pós-graduação, na ocasião da pesquisa, uma estava cursando, quatro possuíam especialização e uma, mestrado. Nenhum dos cursos de pós-graduação realizados contemplava a temática Educação Integral, tendo em vista que a oferta de cursos com essa temática ainda é restrita nas instituições de Ensino Superior de Curitiba.

As participantes da pesquisa não exerciam outra atividade profissional além do magistério, em que cumpriam uma carga horária de 40 horas semanais. A professora R.B trabalhava nos períodos da manhã e da tarde na mesma escola, a professora A.P.B, atuava em um padrão na PMC e em no turno contrário em escola da região metropolitana de Curitiba e as outras três trabalhavam no turno contrário, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). As duas coordenadoras da Educação Integral tinham padrão de 20h na escola e mais 20h como RIT , sendo que a coordenadora C.A era pedagoga concursada da RME, com mais de 20 anos de atuação e a coordenadora C.B, embora fosse pedagoga de formação, tinha feito concurso para professora e estava função de coordenadora há dois anos assim como a coordenadora C.A, desde que houve a retorno da função às escolas com oferta de educação em tempo integral do município.

O tempo de atuação no magistério das profissionais variava de 12 a 20 anos para as que tinham menos tempo e entre 24 e 34 anos para as que tinham mais tempo. Já a experiência em escola de tempo integral variava entre 3 e 11 anos para as menos experientes e entre 16 e 26 anos para as mais experientes. A maioria das entrevistadas tomou conhecimento sobre a temática Educação Integral quando chegou à escola para atuar. Somente duas tiveram esse conhecimento em sua graduação, sendo que a professora A.P.C cursou pedagogia no Mato Grosso do Sul (formou-se em 2007) e disse que lá a temática foi bem discutida em duas disciplinas, uma relacionada a leis e políticas públicas; e outra, à didática.

Com a análise realizada, pode-se perceber a necessidade emergente dos cursos de formação inicial de professores incluírem em seus currículos disciplinas específicas com a temática Educação Integral, uma vez que a maioria dos professores chega às escolas sem conhecê-la, sem entender a necessidade de uma organização escolar diferente para um sujeito que demanda uma formação completa e para tanto permanece sob sua responsabilidade por até 9 horas diárias e que dependendo do trabalho desenvolvido, essas horas podem ser ricas e prazerosas ou pobres e entediantes.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O PONTO DE VISTA DAS PROFISSIONAIS

As contínuas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sejam elas no ramo social, das ciências ou da educação, aliadas ao progresso tecnológico, tornam o processo educativo cada vez mais complexo. Dessa forma, também a atuação do profissional da educação reveste-se de complexidade, o que faz com que a formação continuada torne-se imprescindível para o bom desempenho de sua função (CURITIBA, 2012c).

A formação continuada é um processo que ocorre ao longo das diferentes fases da vida profissional, tem por objetivo responder aos constantes desafios que nela se apresentam, situar o profissional da educação nas discussões teóricas da atualidade e contribuir para as mudanças necessárias, favorecendo um melhor desempenho de sua prática.

Configura-se como formação continuada, de acordo com o Caderno Pedagógico: Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (CURITIBA, 2012c), aquela que pode ser organizada em momentos formais e informais. Os formais são as que ocorrem fora da escola, através da participação do profissional em palestras, cursos, seminários, congressos, assessoramentos, Semana de Estudos Pedagógicos, entre outros. Os momentos informais são os que ocorrem durante as permanências (hora atividade), como estudos com a EPA, reuniões pedagógicas, reuniões de organização do trabalho pedagógico (OTP) da escola de tempo integral¹⁰, Conselhos de Classe, trocas de experiência, entre outros.

Tendo como objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional, a formação continuada deve ser planejada levando em consideração as reais necessidades de cada um dos sujeitos do processo educacional, sendo que o profissional deve ser ativo e responsabilizado nesse processo, caso contrário não serão alcançados os resultados esperados, tanto do ponto de vista da instituição

¹⁰ Quatro reuniões previstas em calendário, que ocorrem ao longo do ano, especificamente nas escolas com oferta de educação em tempo integral da RME, que visam discutir questões pertinentes à organização e ao trabalho pedagógico desenvolvido, bem como integrar as equipes de profissionais e o trabalho do diferentes turnos. Em anos anteriores a 2011, tinham a denominação de “Reuniões de Integração” e ainda são assim chamadas por muitos profissionais.

educacional quando dos profissionais. Esse fato pode ser verificado por meio das colocações das professoras R.A, A.P.B e da Coordenadora C.B ao responderem à pergunta: “Os cursos contribuíram para melhoria do encaminhamento metodológico de seu trabalho? De que forma?”:

R.A - Os cursos nem sempre contribuem, porém as trocas com os demais colegas sempre ajudam a melhorar o encaminhamento metodológico.

A.P.B - Alguns sim, outros não. O que contribuiu tinha bastante atividade prática, que dava para aplicar em sala, adaptar pra turma, foi bem descontraído.

C.B - Sim, queria mais... A logística, a organização da escola integral, o que acontece no almoço... Isso não teve, assuntos pertinentes da escola, do dia a dia, do cotidiano escolar, do planejamento, tempo livre, orientação às inspetoras, que até iniciaram um trabalho, com planejamento, mas não dão continuidade ao cronograma feito.

Nesses depoimentos, pode-se perceber que as professoras têm uma visão positiva da formação continuada, contudo ela nem sempre atende às suas expectativas, ou contribui para melhoria de seus encaminhamentos, o que é parcialmente compensado pelas trocas realizadas com as colegas nessas ocasiões.

Portanto, há necessidade da mantenedora criar mecanismos eficazes para ouvir e atender às expectativas dos , e eles se colocarem como sujeitos ativos nesse processo, até mesmo buscando formas de expressar seus interesse e necessidades em relação à formação continuada.

Sobre o número de cursos realizados nos últimos dois anos, as professoras e coordenadoras relataram que sempre participam dos cursos. Algumas das profissionais contabilizaram em sua participação os cursos realizados nos dois turnos de trabalho. Analisando estes números, percebe-se que algumas são bem mais participativas do que outras, principalmente aquelas que têm menos tempo de atuação, como mostra o QUADRO 4.

	R.A	R.B	A.P.A	A.P.B	A.P.C	C.A	C.B
Numero de cursos	6	4	2	5	12	4	8
Tempo de atuação em escola integral	3 anos	16 anos	26 anos	11 anos	4 anos	26 anos	8 anos

QUADRO 4 – FREQUENCIA DAS PROFISSIONAIS A CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS 2 (DOIS) ANOS.

FONTE: A autora (2014)

Contudo, a participação está vinculada ao dia de permanência da profissional, que nem sempre é o mesmo em que os cursos são ofertados. Pela resposta da professora A.P.C à pergunta: “Os cursos contribuíram para melhoria do encaminhamento metodológico de seu trabalho? De que forma?” tal fato ficou bastante evidente:

A.P.C - Sim, principalmente com a prática, alguns, outros você vai, mas não dá vontade de continuar, mas você acaba trocando com as colegas.

P - Mas, no seu encaminhamento metodológico, os cursos ajudam?

A.P.C - Sim, a fundamentação teórica na parceria da SME com a UFPR. Na prática também, a oficina de alfabetização e matemática, confecção de materiais, jogos, os cursos foram ótimos. O curso da ESTRE estava muito bom também, **mas tive que desistir porque não batia com a permanência**, a coordenadora tentou trocar a permanência, mas não deu... (Grifo nosso).

Com o objetivo de resolver esse problema, a Secretaria Municipal de Educação orienta que os dias de permanência sejam organizados para cada Prática Educativa, de acordo com o cronograma a seguir:

terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Práticas Artísticas	Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva	Práticas de Educação Ambiental	Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação

QUADRO 5 SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE PERMANÊNCIAS
 FONTE: Curitiba (2012, P.13)

A permanência da Prática de Acompanhamento Pedagógico poderia ocorrer às segundas-feiras, para também viabilizar a oferta e participação em cursos. Mas as equipes escolares afirmam que devido ao grande e variável número de turmas é difícil manter a organização proposta pela SME.

A resposta da professora A.P.A à pergunta: “De quantos cursos específicos para sua área de atuação você participou nos últimos 2 anos?”, evidencia que há casos em que o profissional pouco participa das formações e pouco conhece dos materiais elaborados pela mantenedora:

A.P.A - Dois [a professora ficou em dúvida, houve intervenção da coordenadora que estava próxima]. Mas acho que precisa de mais cursos, cursos que ensinem como trabalhar na prática com as oficinas, como no caso de Ciência e Tecnologias que as professoras não têm uma orientação...

P - Você conhece o Caderno Pedagógico da Educação Integral?

A.P.A - Conheço, mas precisa de sugestões de atividades práticas.

P - Mas o Caderno traz essas sugestões.

A.P.A - É?! Traz mas é pouco.

Cabe ressaltar que o Centro de Formação Continuada da PMC, localiza-se no centro da cidade, por esse motivo alguns profissionais, que trabalham em escolas da periferia, veem dificuldade em se deslocar até lá para participar das formações. Além dos cursos ofertados pela SME, em nível central, há também troca de experiências, assessoramentos e permanências concentradas para planejamento conjunto, organizadas pelos profissionais dos Núcleos Regionais de Educação, localizados nas regiões periféricas da cidade, sempre mais próximos às escolas do que o Centro de Formação Continuada.

Num desses momentos de troca de experiências, realizado no mês de outubro de 2014, a professora R.A apresentou uma sequência didática que realizou com sua turma no primeiro semestre, sobre a Copa do Mundo, a convite das profissionais do Núcleo Regional de Educação.

Sobre a formação continuada se pode deixar de trazer a reflexão de Becker (1993, p. 147): “A teoria legitima-se na prática, mas uma prática sem o constante

aprofundamento teórico rapidamente perde a sua consistência.” Portanto, os momentos de formação continuada constituem-se em oportunidades para o profissional se instrumentalizar e repensar sua prática, que não devem ser desperdiçadas.

4.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Comumente percebe-se certa confusão acerca da concepção de Educação Integral e educação em tempo integral. Para Gonçalves (2006):

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (Gonçalves 2006, p.130).

Contudo, para uma Educação Integral, como a exposta por Gonçalves, necessário se faz a ampliação do tempo de permanência na escola, como já justificado neste trabalho, mas que não se restrinja a somente ampliar o tempo sem qualificá-lo.

Três das profissionais pesquisadas demonstraram em suas respostas ter uma concepção próxima à apresentada por Gonçalves sobre o que vem a ser Educação Integral, embora a vinculem somente ao horário integral ou jornada ampliada dentro da escola, sem relacionar a outros contextos e espaços, como ilustram os relatos das professoras A.P.C, R.B e da coordenadora C.B:

<p>A.P.C - Educação Integral abrange a formação integral do sujeito, do aluno, do estudante. Educação em tempo integral é o tempo que ele fica na escola, esse tempo maior.</p>

R.B - Educação Integral pra mim é o todo, a criança como um todo, desde o alimentar-se. Educação em tempo integral é dividido pelas práticas e o núcleo duro [base nacional comum].

C.B - Educação Integral é o que se compreende do ser humano. Educação em tempo integral é o que nós, mantenedora, propiciamos para que ele tenha Educação Integral.

Para outras duas participantes da pesquisa, a Educação Integral deve ocorrer em diferentes espaços, mas em relação ao termo “educação em tempo integral” a veem somente como aquela propiciada pela escola:

C.A - A educação Integral ocorre no cotidiano, nos diversos ambientes educativos por onde o indivíduo circula. Já o termo educação em tempo integral diz respeito ao tempo ampliado de educação escolar.

A. P. A - Educação Integral trabalha o todo, o ser, de atitudes até o aprender a ler e escrever. Não se dá só no espaço escolar, se faz em outros espaços. Educação em tempo integral é mais tempo na escola.

E duas profissionais não conseguiram exprimir claramente seus conceitos:

R.A - Educação Integral é aquela que deve acontecer o tempo todo. E educação em tempo integral é aquele que acontece com o tempo.

A.P.B - Educação Integral – conhecimentos, atividades que relacionam educação o tempo todo. Educação em tempo integral – Constante, durante o tempo, faz parte dos momentos dele. Não vejo diferença.

O profissional ao ter clara uma concepção de Educação Integral e em tempo integral poderá ter subsídios para fundamentar sua prática, seja no trabalho com os componentes curriculares da base nacional comum ou com as Práticas Educativas para o tempo ampliado, pois ambas devem estar integradas quando se objetiva uma Educação integral.

4.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Nesta parte da pesquisa buscou-se saber qual a concepção de aprendizagem de cada uma das profissionais entrevistadas. Para tanto foram feitas as seguintes perguntas:

- Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu ,o que utiliza em sua prática?
- O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?
- O que você sabe sobre o desenvolvimento da criança?
- Você acha que há relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você já havia pensado sobre isso?

Para análise das respostas das profissionais entrevistadas, a pesquisadora tomou como referência a visão empirista, apriorista e o construtivismo. Na visão empirista, o conhecimento é algo que vem de fora e é imposto ao sujeito; na apriorista, ele é dependente da bagagem hereditária do sujeito, enquanto na visão construtivista ele é construído pelo sujeito a partir de sua interação com o meio (físico ou social), depende ao mesmo tempo da ação do sujeito e do meio.

Os dados sugerem que o educador não reflete sobre a questão de como a criança aprende e é tomado de surpresa quando lhe indagam sobre isso. O que ele estudou na graduação e até mesmo numa pós-graduação não é relacionado à prática e acaba por não ser utilizado ao planejá-la. Isto ficou perceptível nas colocações das professoras A.P.A e A.P.B, quando se perguntou: “Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu o que você utiliza em sua prática?”

A.P.A - Na pós, pois era o ensino de história na sala de aula, na graduação não. O que uso é o que aprendi em sala de aula, na prática, não com minhas leituras.

A.P.B - Sim... Não sigo uma metodologia de nenhum teórico que sigo à risca, vejo a turma e em que nível está e trabalho mais junto com o aluno, o que ele pensa, fazendo relações com o conteúdo, com o dia a dia, com o cotidiano.

A professora A.P.A demonstrou não ter conseguido entender a importância da teoria para a prática, pois ambas são componentes indissociáveis na ação do professor, sem que haja primazia de uma sobre a outra, mas sim relação, mediação. Uma sólida fundamentação teórica dá ao professor condições de compreender as contradições que se apresentam na prática, possibilitando uma leitura crítica da realidade, para além do senso comum. A teoria é um instrumento que auxilia na compreensão da realidade (MIRA, 2011).

A professora A.P.B, embora não se atenha a nenhuma teoria, parece tender ao construtivismo quando afirma trabalhar junto com o aluno, tentar perceber o que ele pensa, fazer relações, porém ainda prepondera a ação do professor, não do estudante.

No caso da professora A.P.C a seguir, os teóricos por ela estudados deveriam de alguma forma fundamentar sua ação, porém, a professora diz que ao dar a aula não se fundamenta. Na sequência, ela dá uma explicação vaga, que pode indicar uma concepção construtivista, contudo nesse caso a construção não foi colocada no sentido piagetiano, mas simplesmente cumulativa e sucessiva, uma explicação que não ultrapassa uma “epistemologia intuitiva”, novamente a ação é do professor não do estudante:

A.P.C - Sim, Piaget, Vigotsky, Wallon a questão da afetividade. Quando vou dar a minha aula não vou me fundamentar, mas quando vou ensinar o aluno só pode dar o próximo passo se aprendeu o anterior. Se não houve uma aquisição do conhecimento eu retomo o anterior. Faça sempre o ir e voltar, ir e vir toda hora...

Outra análise é de que o professor não consegue perceber sentido naquilo que estudou na graduação e mesmo na formação continuada, não conseguindo transpor para seu dia a dia. Ou está tão agoniado que ao ver uma oportunidade para expor sua indignação a coloca, mesmo que não seja o caso, como respondeu a professora R.B. para a mesma questão:

R.B - Acho que tem que voltar coisas do tradicional, principalmente na avaliação, tem que voltar a reprovação no ciclo I, no primeiro, no segundo e no terceiro ano... A alfabetizadora do Núcleo [profissional que orienta o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental] diz que eu tenho que dar aulas diferentes, mas como fazer alguma coisa diferente com a minha turma [refere-se à indisciplina]? Ela que venha aqui dar aulas. Você viu como eles são...

A professora R.B, ao responder essa questão sobre aprendizagem, demonstra considerar que o fato da criança não aprender está relacionado à não reprovação, como se esta fosse resolver todos os problemas da aprendizagem, mas não fez menção ao trabalho desenvolvido, o ensino é um fator secundário no fracasso escolar e as causas da não aprendizagem estão fora do sujeito, estão no sistema que não permite a reprovação. A docente não respondeu à pergunta proposta, demonstrando que não tem clareza sobre os fatores necessários à construção do conhecimento.

Em outro momento, quando indagada sobre: “O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?”, a mesma professora contradisse a resposta anterior, supervalorizou o ensino e mais uma vez desconsiderou o papel do sujeito no processo de aprendizagem:

R.B - Principalmente: não há aprendizagem sem afetividade e um trabalho de ensinagem, porque não há aprendido sem ensinar.

A profissional revelou que sua concepção de aprendizagem está centrada no trabalho do professor, mesmo a afetividade é restrita à postura do professor, ele a

transmite. Para ela, o êxito da aprendizagem depende do bom desempenho do ensino, essa é a condição principal, independe do sujeito.

Com relação à mesma pergunta, também não se percebeu na fala da professora R.A. a criança como um aprendiz ativo. Da mesma forma as professoras A.P.B, A.P.C e a coordenadora C.B citam citaram vários fatores externos como responsáveis pela aprendizagem:

R.A - Um bom ambiente escolar, aulas atrativas, professores comprometidos e família participativa e interessada no aluno.

A.P.B - Investimento na qualidade, propiciar ambientes, condições para que isso aconteça. Condições físicas, recursos humanos, cursos, profissionais que possam contribuir, investir mesmo na educação, aluno envolvido no ambiente.

A.P.C -Comprometimento da comunidade escolar em geral, dos pais nas tarefas, comportamento. Aulas mais dinâmicas, voltadas para o interesse, não só isso, mas usando o que ele gosta para trabalhar o que é necessário.

C.B - A escola é um espaço maravilhoso, temos todas as ferramentas, usa-se pouco o material concreto, o visual, as aulas estão muito expositivas. Temos fantasias [para as aulas de teatro], tecnologias. O professor tem que usar essa ferramenta de maneira diferente.

P – E no planejamento quem auxilia os professores? São as pedagogas, eu fico mais com a organização.

Aqui, novamente, as profissionais trouxeram uma visão empirista da aprendizagem, pois consideraram que o estímulo sempre vem de fora, do ambiente, dos professores, não na atividade do sujeito. Mesmo na fala da coordenadora C.B, que fez uma critica às aulas expositivas, a ação do estudante é vista como vivência, mas não chega a abstração reflexionante, ou seja, à coordenação dessa ação. Piaget e Greco (1974, p.10) chamam atenção para essa tendência “[...] como se a aquisição de um conhecimento se explicasse exclusivamente pelos efeitos da experiência compreendida no sentido da experiência física (ou da ação dos objetos e acontecimentos sobre o indivíduo).” O que pode ser observado também na resposta da professora A.P.A:

A.P.A - Acredito na aprendizagem pelo exemplo, se a escola quer que a criança seja organizada a escola tem que ser organizada.

Embora não se descarte a importância do exemplo para a aprendizagem, a fala da professora A.P.A, e todo seu posicionamento durante a entrevista e observação, revela uma visão empirista percebida quando esta sugere a formação do hábito pelo exemplo, ou seja pela percepção e reprodução de uma ação, contudo a coordenação das ações não está presente. E a apropriação por repetição da ação não gera uma apropriação construtiva.

Voltando à resposta da coordenadora C.B, quando esta critica as aulas expositivas, a pesquisadora considerou que talvez ela estivesse numa direção construtivista e Indagou:

“P – E no planejamento quem auxilia os professores? São as pedagogas, eu fico mais com a organização.” A pesquisadora fez esta pergunta pensando que a coordenadora pudesse orientar os professores no sentido da ação dos estudantes, mas, especificamente na escola “Y”, quem faz o trabalho de orientação ao planejamento dos professores não é a coordenadora, são as demais pedagogas da escola.

A coordenadora C.B. ao responder à primeira questão desta categoria: “Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu o que você utiliza em sua prática?” Traz a motivação como fator preponderante:

C.B - Sim, estímulo, motivação, para o aluno motivado o processo acontece, ele tem que ser desafiado para que o processo aconteça.

Vale lembrar que a motivação é endógena, o que significa que ela é construída pelo sujeito, mas isso decorre de um processo de interação entre o endógeno e o exógeno. Dependente da estrutura, se esta não está construída, não adianta buscar algo extrínseco para solucionar o problema da motivação (Becker,1993). A coordenadora acerta quando diz que o aluno tem que ser

desafiado, pois são os desafios que ativam a capacidade construtiva. Portanto, é necessário pensar na ação do aluno, e não só na do professor, como comumente se faz ao planejar uma aula. Nesse ponto, a coordenadora C.B mais uma vez se aproxima de uma concepção de aprendizagem construtivista.

Ao responder à primeira pergunta somente na fala da coordenadora C.A percebeu-se claramente o estudante visto como aprendiz ativo:

C.A - O aluno aprende pela troca com seus colegas, professores e outros profissionais. Quanto maior a diversidade de experiências, maior as possibilidades de estabelecer relações.

Ao se indagar: “O que você sabe sobre o desenvolvimento da criança?” ficou claro como os profissionais pensam de maneira restrita sobre esta questão, valorizando ora o sujeito, ora o objeto, sem integrá-los, mesmo entre aqueles que estudaram e até deram aulas sobre a temática:

C.B - Piaget e Vigotsky? Quando dei aula no magistério a gente trabalhava muito Piaget e Vigotsky. Porque às vezes a gente quer ensinar coisas que às vezes a criança não tem o desenvolvimento biológico. Por exemplo, um dia eu atendi um pai preocupado com a filha que ainda não sabia ler e escrever. Ele me disse; “Quando eu estava no primeiro ano, eu já sabia as vogais, sabia escrever, pegava no lápis...” Então eu perguntei: “Quantos anos o senhor tinha mesmo?” A filha passou o ano todo com 5 anos, vai fazer 6 quando? Ele já tinha 7, ele cobrava muito dela, porque só queria brincar, se distraia muito. Tudo tem seu tempo certo, ela era muito novinha pra aprendizagem, ainda não estava madura.

Certamente, a maturidade é condição necessária para aprendizagem, mas não a única. Se a criança ainda não apresenta as estruturas operatórias necessárias para esse aprendizado, que não lhe permitem chegar a um processo de abstração reflexionante, a aprendizagem não ocorre. Mas a questão da maturidade é recorrente nas fala das profissionais, assim como o estímulo, manifestando a preponderância da concepção empirista:

R.B - O 'click' da criança, a maturidade dela, quanto mais novo ele tem mais capacidade de reter as informações.

R.A - O processo que ela percorre desde que nasceu até agora, depende do estímulo da escola, de casa, é um processo.

A concepção empirista presente nas falas das professoras não se manifesta pela presença da maturidade ou do estímulo, mas pela função unilateral atribuída a cada um.

Contudo, algumas profissionais manifestaram em determinados momentos uma visão interacionista e construtivista de aprendizagem:

C.A - O desenvolvimento é o conjunto da maturidade biológica e intelectual, ele cresce nesses aspectos. É influenciado em grande parte pelo meio e pelas condições de saúde da criança.

A.P.C - A criança não nasce com saber, algumas coisas são inatas, mas o conhecimento é formado com a sua ação no mundo e com a sua interação com o meio e um novo conhecimento só vai ocorrer se o anterior for internalizado. Decorar só a tabuada, depois de compreender o mecanismo.

Enquanto, no caso de outros profissionais pergunta-se o que fez sua formação inicial (e talvez mesmo a continuada), quando a única coisa que uma professora tem para dizer sobre desenvolvimento é:

A.P.A - Sobre desenvolvimento li, mas não aprofundei.

Quando a pesquisadora perguntou: "Você acha que há relação entre desenvolvimento e aprendizagem? Você já havia pensado sobre isso?" As respostas obtidas demonstraram que, mesmo com a ausência de um embasamento epistemológico, talvez por intuição, foi possível observar a existência de alguma coerência com a concepção interacionista de aprendizagem:

R.A - Tem relação...

P - *O que vem primeiro?*

R.A - Uma coisa depende da outra, quando ela aprende, ela se desenvolve, ela precisa aprender para se desenvolver.

A.P.C - Há relação. Essa pergunta me persegue... Quanto mais desenvolvimento, mais aprendizagem. Os dois caminham juntos, se você não aprende não se desenvolve.

A.P.B - As duas coisas tem que estar juntas, desenvolvimento da aprendizagem, o desenvolvimento faz parte da aprendizagem.

Na concepção piagetiana o desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; sem o desenvolvimento, a aprendizagem não ocorre; e sem a aprendizagem, o desenvolvimento é bloqueado.

No depoimento da professora R.B, o meio é visto como responsável pelo que a hereditariedade não deu, ainda que não expresso de forma clara:

R.B - Tem relação. Cada um tem um tempo. Meu aluno de 14 anos, agora que está lendo, vejo que ele é limítrofe, tem problemas de fono... Aprendizagem não é só cognitiva, tem o físico também.

Já a coordenadora C.A, continua a revelar em suas respostas uma firme concepção de aprendizagem interacionista sócio-histórica:

C. A - Caminham paralelos, a criança aprende e se desenvolve, essa aprendizagem vai gerando desenvolvimento, Zona de desenvolvimento Proximal, gera necessidade de novas aprendizagens.

Nas respostas das profissionais às questões que buscaram perceber sua concepção de aprendizagem, ficou claro para a pesquisadora o empirismo como concepção predominante, em que o conhecimento vem de fora do sujeito, é transmitido e não construído por ele, uma visão passiva do conhecimento que anula

a atividade do sujeito. Mesmo aquelas profissionais cujas respostas parecem se aproximar do construtivismo piagetiano não conseguem superar o empirismo, o que foi comprovado por sua prática pedagógica, que será apresentada posteriormente neste trabalho. Somente a coordenadora C.A revelou uma concepção de aprendizagem interacionista sócio-histórica presente em todas as suas repostas.

4.5 A COMPREENSÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O encaminhamento metodológico é um dos elementos que constituem o plano de aula, é o registro do planejamento que por sua vez é o processo de prever as ações educacionais. Conforme afirma Libâneo (2004, p. 149): “O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões.”

Dessa forma, o plano de aula é um documento utilizado para o registro prévio das ações do professor, onde constarão: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para que exista o plano, faz-se necessária uma reflexão anterior sobre fins e objetivos, que levam à sua definição, possibilitando responder às questões indicadas. Portanto, o plano de aula apresenta de forma sistematizada as decisões tomadas relativas às ações que se pretende realizar, é um guia que orienta a prática, partindo da própria prática assim não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições (BAFFI, 2002).

O encaminhamento metodológico, em um plano de aula, refere-se ao “como trabalhar” os conteúdos pensados, ou seja, são estratégias e procedimentos de ensino que serão utilizados para se atingir o objetivo projetado. Ele carrega em si a concepção de aprendizagem e de Educação Integral do professor, de acordo com Gonçalves:

[...] a concepção de educação integral que deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja

na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não governamentais. (GONÇALVES, p.131).

Para verificar qual a postura dos profissionais frente ao encaminhamento metodológico, foram feitas as seguintes perguntas:

- Como você compreende o encaminhamento metodológico no plano de aula?
- Considerando que você atua com uma turma que frequenta a escola em tempo integral, descreva um encaminhamento metodológico empregado.

Em relação à primeira pergunta, embora não tenham dado respostas objetivas, de modo geral as profissionais demonstraram compreender a importância do planejamento, do plano de aula e do encaminhamento metodológico, tendo em vista as respostas a seguir:

R. A - O encaminhamento é de suma importância para o desenvolvimento do plano de aula.

A.P.C - Plano de aula é fundamental, sequência do trabalho, é flexível. Organiza os recursos. Mas não consigo traçar experiências com a outra professora do 5º ano porque as permanências são em dias diferentes.

A.P.B - Tem que ter um objetivo claro a atingir e em cima disso você vai pensar a atividade que você vai desenvolver, sem necessidade de muito detalhe.

P - A pedagoga do integral acompanha o planejamento?

A.P.B - O acompanhamento da pedagoga não é frequente.

Percebeu-se, pelas respostas das profissionais, conceitos que vão dos mais elementares a fundamentais na reflexão sobre o planejamento, tais como: o encaminhamento como parte do plano de aula, o plano como organizador da sequência de trabalho do professor com a necessária flexibilidade e a importância dos objetivos estabelecidos, pois estes orientam a ação docente, mostram o que se espera do estudante, demonstram o ordenamento dado aos conteúdos, enfim revelam as convicções do professor.

Em suas respostas, as professoras revelaram ainda um pouco daquilo que as angustia na dinâmica de suas escolas, como o fato de não poder planejar junto

com a colega que trabalha a mesma Prática Educativa, o que dificulta a troca e o compartilhamento de experiências e do acompanhamento da pedagoga (coordenadora da Educação Integral) ao planejamento não ocorrer com frequência, o que foi percebido pela pesquisadora nas duas escolas pesquisadas. Deve-se levar em conta que esse acompanhamento faz parte das atribuições delas, embora ainda não esteja documentado pelo fato da função ser recente na RME. Contudo, para exercer a função de coordenadora da Educação Integral, a SME colocou como requisito a formação em pedagogia, tendo em vista que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento no seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

As profissionais demonstraram em suas respostas a falta de unidade entre os encaminhamentos propostos para o turno regular de aulas e as Práticas Educativas, revelando uma dicotomia difícil de ser superada entre turno e contraturno, onde um é o núcleo duro e o outro é visto como um acessório ao turno regular de aulas, não um turno único em favor de uma Educação Integral:

R.B - Na Prática Educativa é mais tranquilo, te dá mais opções, você pode deixar os alunos mais criativos. Na base nacional comum percebo mais dificuldade, pelo fato de ser à tarde, tem que ser mais sistematizado, porque na Prática pode ser mais trabalhado o lúdico.

C.A - O encaminhamento dos trabalhos no contraturno devem ser diversificados oferecendo momentos onde o aluno tenha oportunidade de manipular materiais, uso de mídias, entre outros na construção de conceitos.

Mesmo na falta de unidade de encaminhamentos e na dicotomia demonstrada, estas profissionais revelam noções de uma concepção construtivista de aprendizagem quando utilizam termos como criatividade e, principalmente, oportunizar a manipulação e a construção de conceitos. Mas por que isso não pode ocorrer também no turno regular de aulas?

A coordenadora C.B revelou um problema que ainda é recorrente em algumas escolas, o planejamento acontecer no papel, mas não é efetivado na prática:

C.B - A proposta delas é bacana (no papel), mas eu não vejo acontecer na prática, principalmente o acompanhamento pedagógico. Deve ser de acordo com o proposto no Caderno Pedagógico. Algumas ainda têm dificuldade de fazer os portfólios na internet conforme a Gerência de Educação Integral orienta, é o portfólio do professor, com planejamento, foto das atividades...

P – Puxa que legal! Como é isso? É pela plataforma Moodle?

C.B - Vou chamar a professora... para você ver, o portfólio dela está bem dentro do que a Gerência pede.

[A professora foi chamada, não era uma das participantes desta pesquisa, mas mostrou à pesquisadora seus arquivos de atividades no computador].

Em seguida, a coordenadora colocou para a pesquisadora uma questão que angustia alguns profissionais da escola “Y” e também de outras escolas com oferta de tempo integral na RME:

C.B - Acho que os alunos do 5º ano não deviam ficar no integral, eles são muito desinteressados, indisciplinados...

P- Mas, mais tempo na escola não é para garantir a aprendizagem? Então eles não têm direito a um tempo a mais para aprofundar e reforçar conteúdos e ter mais oportunidades de aprendizagem? Eles não precisam? [A coordenadora demonstrou certa dúvida] *O que poderia ser feito então?*

C.B - Talvez o encaminhamento? Talvez o encaminhamento mesmo, temos que aplicar os conteúdos de uma forma interessante, interativa, para que o aluno possa participar do processo de conhecimento. O mundo está cada vez mais atrativo...

Em sua resposta, a coordenadora revelou o quão frágil é a concepção de Educação Integral dela e de muitos outros profissionais, pois esta não é para todos, somente para os menores, mais disciplinados, nada de favorecer uma educação multidimensional. Revelou ainda uma concepção de aprendizagem fortemente empirista, pois afirmou que os conteúdos são “aplicados” pelo professor, não

mediados por ele e ainda, que o aluno participa do processo de conhecimento, mas não o constrói, mesma concepção presente na resposta da professora A.P.A:

A.P.A - A maneira como o professor conduz o processo de ensinar é o fator que garante a aprendizagem.

Ao descrever um encaminhamento metodológico empregado, novamente ficou clara, nas colocações das professoras R.A e R.B, a dicotomia entre turno regular de aulas e contraturno, contudo a regente R.B descreveu uma aula da Prática Educativa com a qual trabalhava no contraturno e que conseguiu, mesmo que sem intenção, integrar com sua aula do turno regular:

R.A - O encaminhamento é feito mais sistematizado por ser núcleo comum, já que no período integral os alunos participam de várias práticas, vivenciando.

R.B - Eu trabalhei a história da fotografia na Prática Educativa de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação, foi um trabalho muito interessante, que foi se desenvolvendo por um longo tempo, puxando outros assuntos, até que construímos a câmara escura... Daí quando estava trabalhando com a fotografia na aula de história [do turno regular de aulas] eles souberam “ler” a fotografia, fizeram a relação com a aula da Prática.

Nas respostas acima, as docentes demonstraram o entendimento da necessidade de no tempo ampliado não se oferecer aos estudantes mais das mesmas atividades já ofertadas para o turno regular de aulas, o que foi reafirmado na fala das demais profissionais:

A.P.A - Utilizar estratégias mais lúdicas, jogos, caça-palavras, dramatizações, filmes, *slides*, momentos fora de sala para fazer leitura. O caderno é utilizado, mas sem exigência da criança ficar muito sentada.

A.P.B - Trabalho mais com atividades práticas, há tempo para isso: dramatizações, desafios... Dá tempo de sistematizar melhor, seria melhor trabalhar com menos alunos, eles exigem

atenção mais individualizada.

A.P.C - Educação Ambiental [Prática Educativa a qual a professora também desenvolve]: inicia com a parte conceitual, pesquisa, influência do homem, vai para a prática, montamos o jardim suspenso, vasos com materiais recicláveis, bastante prática, trabalhos em grupo.

Acompanhamento Pedagógico: de acordo com o plano da regente, ela preenche uma folha com o que os alunos têm mais dificuldade e nós trabalhamos: desafios lógicos, números romanos com palitos de fósforo, eles adoraram, até hoje eles lembram e pedem para fazer de novo, material dourado...

C.A - Uso de materiais que o aluno possa manipular, uso de mídias, utilização de espaços diversos, oportunizar muito movimento - fora de sala de aula convencional.

C.B - Este ano até vir professor para a Prática de Movimento, eu tive que atender as turmas, porque sou a coordenadora do integral, fiz um trabalho do som com bolas de basquete, palmas, canto junto, baquetas... Aproximei o esporte da musicalização, foi uma integração! Cantamos aquela música ...[a coordenadora referiu-se à música "We Will Rock You", do grupo Queen, da qual, naquele momento, não lembrou o nome] Coisas práticas, brincando, com jogos... É muito mais trabalhoso elaborar essas atividades. Mas vale a pena, tanto que agora está tendo o campeonato de basquete, o interesse começou com aquele trabalho que eu fiz.

Nesse sentido, Gonçalves chama atenção para a qualidade da educação em tempo integral:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Se o que se almeja é uma Educação Integral em tempo integral, deve-se considerar as 9 horas que o estudante permanece na escola. Todo esse tempo deve ser permeado por um caráter diferenciado, ou seja, ativo, participativo e interativo. Dessa forma o encaminhamento metodológico contemplará a formação plena do estudante e a Educação Integral não se constituirá somente em mais tempo do estudante na escola.

4.6. INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO REGULAR DE AULAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O TEMPO AMPLIADO

A partir da seguinte questão “Há integração entre o trabalho realizado no turno regular de aulas e o realizado no contraturno? Como?” Buscou-se analisar a integração do trabalho nas escolas com oferta de educação em tempo integral pesquisadas, entre o turno regular de aulas e o tempo ampliado, entre a base nacional comum e as Práticas Educativas. E o que se pode concluir foi uma grande dificuldade e o quão frágil é essa integração.

R.B - Falta sistematização dessa integração, pra mim não tem, como eu fico o dia todo na escola eu já vou falando pra professora do Acompanhamento Pedagógico: “Estou trabalhando os poliedros, você pode construir?” Compartilhar planejamentos, aprofundar o uso, manipular...

A.P.A - Procura-se fazer, mas não sinto que seja integrado. Não há espaço para essa discussão. Não conheço o planejamento dela, tenho acesso, mas não necessariamente conheço.

Como constatado por Fernandes (2014, p.211):

[...] verificamos que as atividades de contraturno nem sempre se integram ao currículo escolar, às disciplinas tradicionais, como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, resumindo-se a atividades de reforço ou artísticas. Em outras palavras, as diversas atividades que acontecem na escola, especialmente no contraturno, não se relacionam à *natureza da escola*, fragmentando o trabalho realizado.

O depoimento das profissionais reafirmou a constatação de Fernandes e mais uma vez refletiu a dicotomia já mencionada na seção anterior, entre turno e contraturno.

Outro fator dificultador da integração, mencionado pela professora R.A e recorrente em outras unidades, era a carga horária de 20 horas na escola, que pelo fato da professora não ficar o dia todo na escola, restringia o contato com a colega do turno contrário que também trabalhava com os mesmo estudantes:

R. A - Sim, há integração não no mesmo momento, mas através do planejamento que é repassado pela pedagoga do integral. Como não fico o dia todo na escola, não encontro com a professora do contraturno, a integração é feita pela pedagoga.

A escola lança mão das estratégias que julga possíveis para tentar promover a integração entre os dois turnos, são elas: o repasse do planejamento, ação realizada pela coordenadora da Educação Integral na escola “X”, a utilização de uma ficha na escola “Y”:

A.P.C - Sim. Através da ficha que as professoras preenchem para trabalhar o que elas precisam. Na quarta e na quinta-feira fazemos tarefa de casa.

C.B - Através da ficha onde a professora registra os conteúdos que a Regente quer que se trabalhe. Também através do diálogo.

Contudo, essas estratégias não são suficientes. A própria mantenedora tenta sanar tal problema oportunizando reuniões para organização do trabalho pedagógico (OTP) específicas para todas as escolas com oferta de educação em tempo integral. Os encaminhamentos propostos pela SME, para as reuniões de OTP das escolas integrais, encontram-se no material “Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012b, p. 18) e trazem as seguintes orientações:

Prever em calendário 4 (quatro) reuniões ao longo do ano letivo, para a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de tempo integral e nas unidades de educação integral.

A periodicidade das reuniões será bimestral, ao longo do ano letivo, conforme calendário.

As reuniões de organização do trabalho pedagógico (OTP) na escola de tempo integral e na unidade de educação integral deverão acontecer com os profissionais que atuam no contraturno e com a equipe pedagógico-administrativa, sendo o foco desse momento a organização do trabalho pedagógico e o estudo de temas relacionados à educação integral.

Essas reuniões também foram mencionadas pelas profissionais entrevistadas:

C.A - Em reuniões específicas de calendário escolar, nos conselhos de classe e no dia a dia na troca de informações entre professores e com a coordenação.

A.P.B - Acontece a relação, sim. Os conteúdos são definidos com as pedagogas e professoras, nas reuniões pedagógicas, são vistos os que são considerados mais importantes serem vistos no concreto.

Contudo, ações como as mencionadas têm-se mostrado ineficientes para promover uma real integração nas escolas de dia completo, embora necessárias, acabam por não surtir o efeito pretendido, pois são insuficientes, além de que é vital a tomada de consciência por parte dos profissionais sobre a importância da integração para o êxito do tempo ampliado em favor da qualificação da aprendizagem, o que ainda não ocorreu.

Arco-Verde (2003) explica em seu estudo que, na construção da proposta para os CEIs, buscou-se integrar os dois tempos da escola integral, o organizado e o assistemático, bem como um equilíbrio entre as atividades desenvolvidas nos dois ambientes (Complexo I e II) e a garantia de uma mesma concepção teórica para ambos.

Entretanto, a própria Secretaria Municipal de Educação favoreceu a dicotomia e a falta de integração na escola integral, pois manteve cada espaço com sua especificidade, bem como o trabalho desenvolvido, a organização dos ambientes em cada Complexo, foram fatores que reforçaram a situação. E ainda nos documentos oficiais sempre foi enfatizado que o tempo ampliado necessitava de outros encaminhamentos, enquanto que a base nacional comum podia continuar da mesma forma, eram duas escolas. Arco-Verde chama atenção para tal situação:

“[...] na maioria dos CEIs identifica-se que o aluno é o único elo integrador dos dois Complexos, as propostas, a organização interna, a distribuição do tempo e o uso do espaço são resolvidos separadamente pelo conjunto de docentes de cada um dos prédios, junto com a direção da escola que é comum a ambos.” (Arco-Verde, 2003, p.297).

Para superação dessa realidade é fundamental que todos os envolvidos estejam comprometidos em todos os aspectos, refletindo e compartilhando ações.

4.7 INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A ampliação da jornada escolar com a implantação de escolas de tempo integral, só tem sentido se considerarmos uma concepção de educação integral sob o ponto de vista de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006).

Nesse sentido o Programa Mais Educação, política indutora da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral tem como objetivo maior, de acordo com o Decreto 7083:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a **melhoria da aprendizagem** por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Para verificar o que os professores pensavam sobre a influência da educação em tempo integral na aprendizagem, a pesquisadora fez a seguinte pergunta às entrevistadas:

- Em sua opinião, os alunos que frequentam a educação em tempo integral apresentam uma melhoria na aprendizagem escolar? Como?

Na escola “X”, cujo IDEB teve um significativo crescimento, as respostas foram unânimes para todas as profissionais, sendo que o fato do estudante ficar mais tempo na escola contribuía para a melhoria da aprendizagem:

C.A - Certamente que sim. Quando a escola tem a consciência que tem tempo ampliado para as ações educativas e se organiza, de forma a otimizar esse tempo, o aluno ganha muito.

R.A - Sim, pois têm mais acesso a atividades diferenciadas e diversificadas, vivenciando as situações e os conteúdos. Nesta escola os estudantes do integral têm melhor desempenho que os que ficam só no regular, isso se deve ao encaminhamento realizado pela escola, que é diferenciado. Com atividades diferentes das do regular, com esporte, arte...

A.P.A - Sim. As crianças que ficam no Integral têm uma autonomia maior, têm mais

autonomia na leitura, na escrita...

A.P.B - Acho que sim. Vemos na questão de independência, são uns aviões, são mais ágeis, fazem relações, citam exemplos, dizem 'a professora da tarde já trabalhou isso, só que assim...'

As professoras da Prática de Acompanhamento Pedagógico A.P.A e A.P.B, destacaram a questão da autonomia dos estudantes que ficam na escola o dia todo, mas questiona-se se essa “autonomia” mencionada deve ser encarada no sentido Piagetiano, ou seja, por meio da internalização das normas e construída a partir de um modelo cooperativo, tendo por fundamento o respeito mútuo, o que será generalizado posteriormente para o social. Para a pesquisadora tal autonomia surgiu pelo fato do estudante se ver obrigado a aprender a “se virar sozinho” na escola integral visando suprir suas próprias necessidades, pois o número de profissionais não é suficiente ou não dá conta de um atendimento de qualidade nos diferentes tempos da escola integral, como almoço, higiene, recreios, entrada e saída.

Contudo, as profissionais da escola “Y” não têm a mesma percepção sobre o papel do tempo ampliado na qualificação da aprendizagem:

R.B - Não é fato isso. Por quê? Agitação, falta de referências com o professor, falta de vínculo, disciplina, não há calma para concentrar. Tinha que ter um professor referência para o Integral [a turma desta professora é muito indisciplinada no horário regular de aulas, o mesmo não foi percebido no momento do Acompanhamento Pedagógico].

P - Mas como um único professor vai dar conta de realizar um trabalho com qualidade em todas as Práticas Educativas?

R.B - Teriam outros professores, mas um de referência que ficasse até a hora do recreio pelo menos. A base nacional comum deveria ser pela manhã.

A.P.C - Eu acho que é uma meta. Não dá para generalizar. Alguns aproveitam a oportunidade. Mas falta estrutura, professores.

Vale colocar que as profissionais da escola “X” estavam certas de que o trabalho pedagógico ali desenvolvido era o adequado e não viam necessidade de alterações, principalmente a direção e coordenação, pois a escola teve um

significativo crescimento no IDEB. Mas na escola “Y”, onde o IDEB decaiu, as profissionais mostravam-se ansiosas por melhorar seus encaminhamentos e aproveitar o tempo ampliado em favor da qualidade educacional, tal fato pode ser percebido na fala da coordenadora C.B, juntamente com uma das pedagogas da escola:

C.B - Eu nunca trabalhei em escola regular. Não seria honesto dizer que sim ou que não. *A pedagoga que estava na mesma sala complementou: Se esse tempo é bem aproveitado, com planejamento e atividades adequadas ao tempo ampliado, não mais do mesmo, haverá melhoria da aprendizagem.*

4.8 A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E SABERES NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A forma tradicional de organização das escolas com salas de aulas, turmas organizadas por séries ou anos de acordo com a idade, horas-aula de mais ou menos 50 minutos que determinam o início e o término das atividades, com uma abordagem curricular fechada, não respeitam o tempo e as necessidades de aprender de cada sujeito, adequam-se muito mais ao interesse dos governantes do que dos estudantes. Gonçalves (2006, p.133) argumenta:

E estas formas de organização são muito mais devedoras de outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos, sejam moldados, para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços.

O autor coloca que para o bom funcionamento da escola de tempo integral, alguns pré-requisitos físicos e organizacionais são necessários, mas isso não é tudo. Condições como: um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, devem existir *a priori*, e seu caráter de funcionalidade deve ser uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Para saber como os profissionais concebem os tempos, espaços e saberes escolares, fiz-se as seguintes perguntas:

- Você considera que a organização dos tempos escolares em sua escola é adequada à Educação Integral e em tempo integral?
- Quais os espaços que sua escola dispõe para o desenvolvimento das práticas educativas? Eles são adequados? Em sua opinião é preciso ampliar esses espaços? Como?
- Quais saberes são importantes serem aprendidos pelas crianças que frequentam a escola em tempo integral e como estes influenciam na aprendizagem?

Para favorecer a análise estes fatores, essenciais para a escola de tempo integral, foram separados em três seções, mas estão tão interligados que em vários momentos houve necessidade de se fazer referência ao outro (ou outros) quando se analisou cada um deles: tempo, espaço e saberes.

4.8.1 Os tempos

Fernandes (2013) diz que há dificuldade em mudar a organização do tempo conhecido da escola seriada, aquele de 4 horas diárias, assim também outra ordenação do tempo, como a sua ampliação, encontra resistência para ser incorporada pela escola e por toda comunidade escolar. O que foi confirmado nas escolas pesquisadas, pois ficou evidente a dificuldade em alterar a organização já estabelecida.

A escola “X” tinha uma organização, de longa data, em que os componentes curriculares da base nacional comum eram desenvolvidos no turno da manhã e as Práticas Educativas para a Educação Integral no turno da tarde, mas resistia a mudanças até mesmo contrariando as orientações da SME (CURITIBA, 2012b, p.12), que trazem: “A escola deverá ofertar o trabalho com a Base Nacional Comum e com as Práticas da Educação Integral nos dois turnos, garantindo a mobilidade dos estudantes em salas de aula e salas-ambiente”.

Em relação ao tempo para o desenvolvimento de cada Prática Educativa buscava adequar-se com o proposto pela SME:

As Práticas Educativas deverão ser ofertadas de forma a garantir 1 (uma) hora diária para o trabalho com o Acompanhamento Pedagógico, no mínimo 4 vezes e, no máximo, 5 vezes por semana, e distribuir ao longo da semana as demais práticas com trabalho efetivo de pelo menos 2 (duas) horas. (CURITIBA, 2012b, p.12).

Na escola “Y” tanto os períodos para a oferta das Práticas Educativas, quanto o tempo destinado a cada uma, estava de acordo com a orientação da mantenedora.

Em relação à pergunta sobre a organização dos tempos escolares, a professora regente R.A e a coordenadora C.A consideraram a organização dos tempos na escola “X” adequado:

R.A - Sim, há uma boa organização em relação aos tempos escolares.

C.A - No que se refere ao CEI X é adequada. Com grande dificuldade na lotação de recursos humanos para o contraturno.

Contudo, as demais profissionais apresentaram opiniões diferentes ao que se refere à organização dos tempos em ambas as escolas:

R.B - Não, pelos motivos que já falei. [Na categoria anterior, referente à aprendizagem escolar, a professora fez referência à indisciplina e disse que julgava necessário um professor de referência que ficasse mais tempo com a turma, pelo menos até a hora do recreio].

A.P.A - Não, temos pouco tempo para desenvolver o trabalho com a turma, tem a higiene após o almoço, o lanche da tarde...

A professora A.P.A fez uma colocação que é recorrente entre os professores que atuam em escolas com oferta de educação em tempo integral, referindo-se ao tempo “perdido” com determinadas rotinas. A organização do tempo escolar deve ser otimizada e todos os momentos bem organizados e aproveitados, até o da

higiene bucal, uma vez que este é também um momento de educação e não deve ser visto apenas como uma rotina, pois como explica Cavalieri (2007, p. 1023):

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

As demais profissionais, tanto da escola “X” como da escola “Y”, demonstram outra visão sobre a organização dos tempos escolares:

A.P.B - Acho que tudo tem que ser melhorado, o tempo não é pouco, o que tem que ser melhorado é o aproveitamento desse tempo, faltam os materiais, salas ambiente, se fosse organizado te daria agilidade.

A.P.C - Sim, estamos no caminho.

P: E se não houvesse turno e contraturno, mas fosse um trabalho integrado?

A.P.C - Como seria a preparação dos professores? Tem o Caderno Pedagógico da Educação Integral, mas tem que estudar, ajudou muito.

C.B - Acho, acho que a coisa acontece bem. Mas também não tenho parâmetro. Temos que melhorar nosso tempo livre.

A coordenadora C.B refere-se ao horário após o almoço e recreios, que em algumas escolas integrais é bastante conturbado, pois estas não conseguem organizar esse horário com atividades de interesse dos estudantes, sobre isso há orientações específicas no Caderno Pedagógico de Educação Integral:

A prática do tempo livre consiste, portanto, em oportunizar aos estudantes uma gama de possibilidades para que eles se dediquem a alguma atividade de sua escolha que propicie prazer em dois momentos distintos: após o horário do almoço e durante os recreios. As possibilidades de atividades abrangem: roda da conversa, organização das salas por cantos, vídeos, atividades lúdicas como jogos, brinquedos de sucata, brinquedos diversos e momento de descanso (colchonetes, travesseiros, tapetes e atividades de

relaxamento com música) e um espaço dedicado à leitura de gibis, revistas, livros infantojuvenis [sic], entre outros. (CURITIBA, 2012a, p.202).

Contudo, na escola “Y” a coordenadora explicou que embora tenha em vários momentos orientado os inspetores para um encaminhamento adequado desse tempo, estes iniciavam um trabalho, mas não davam continuidade e ela não tinha o apoio da direção para a continuidade do cumprimento de suas orientações pelos profissionais, não havia integração das ações administrativas no que se referia ao tempo livre.

Embora a mantenedora possa dar diretrizes que sugiram uma organização dos tempos escolares, esta somente se efetivará no interior da escola quando os sujeitos dialogarem e encontrarem juntos as melhores soluções para os seus problemas. O estabelecimento desse diálogo é complicado, mesmo que somente no âmbito da escola, é difícil a equipe diretiva ouvir os demais profissionais e principalmente considerar suas opiniões, mas esse é o caminho e os pequenos êxitos alcançados foram e serão considerando esse diálogo.

4.8.2 Os espaços

De acordo com Viñao-Frago e Escolano (2001) o espaço escolar é um elemento do currículo, que mesmo explícito pode ser invisível e silencioso. A localização da escola, suas relações, o traçado arquitetônico do edifício, a decoração exterior e interior, revelam padrões culturais e pedagógicos que são incorporados pelos estudantes e por que não dizer pela comunidade escolar.

É importante refletir se a forma como o espaço escolar está organizado não o torna um limitador cultural, mas se favorece ao estudante e profissionais a interação com o ambiente, a circulação e principalmente a aprendizagem daquilo que diz respeito às múltiplas dimensões do ser humano.

Percebeu-se que ao longo dos anos de oferta de educação em tempo integral em Curitiba, os espaços escolares, que para as Práticas Educativas do tempo ampliado foram concebidos de forma diferenciada, tanto nas primeiras ETIS quanto nos CEIs, acabaram sendo contaminados pela lógica da educação tradicional, presente nas salas do ensino regular, isso devido a inúmeros fatores,

como a necessidade de atendimento a um maior número de estudantes em tempo parcial, o que acabou transformando o espaço destinado às oficinas em salas de aula para o ensino regular e também pela opinião de muitos professores que julgavam ser mais fácil manter a disciplina em salas de aula com crianças sentadas em carteiras, umas atrás das outras.

Como na escola “X” (ANEXO 1) as Práticas Educativas eram desenvolvidas todas no turno da tarde e pela manhã eram trabalhados somente os componentes curriculares da base nacional comum, isso impossibilitava a organização de salas ambiente, uma vez que todas as salas eram utilizadas em um turno como salas de aula convencionais. E na escola “Y” (ANEXO 2), onde o espaço do Complexo II dificultava a mesma organização do turno regular, tentava-se uma organização que favorecesse uma prática diferenciada, com salas ambiente e mesas no lugar de carteiras. Aqui evidencia-se o quanto a organização dos espaços reflete a concepção de educação dos sujeitos.

Para a questão: “Quais os espaços que sua escola dispõe para o desenvolvimento das praticas educativas? Eles são adequados? Em sua opinião é preciso ampliar esses espaços? Como?” As respostas foram unanimes de que os espaços não eram adequados.

Percebeu-se pela fala das professoras R.A, A.P.A e A.P.B, o desejo de uma organização diferenciada para os espaços onde eram realizadas as Práticas Educativas na escola “X”, somente a coordenadora não fez menção a isto, pois parecia não perceber tal necessidade:

R.A - Os espaços não são adequados, é preciso ampliar. Deixar mais ambiente as práticas desenvolvidas como teatro, canto coral, espaço para as práticas.

A.P.A - Não são adequados, mesmo em termos de limpeza, não há recursos humanos. É necessário melhorar a qualidade. Acredito muito em salas ambiente.

A.P.B - Os espaços não são adequados, acaba prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem. Para trabalhar com ábaco tem que ficar levando as caixas de uma sala para outra. O teatro, ano passado eu trabalhava com essa oficina, porque tinha que trabalhar essa oficina, por ordem da Secretaria, era só uma hora de aula, tinha que afastar as carteiras, até terminar de arrumar

a sala, a aula já estava no fim.

C.A - Temos um espaço amplo e variado, no entanto precisa de muitas melhorias e adequações, principalmente os espaços externos.

A pesquisadora viu algum equívoco na fala da professora A.P.B, ou em orientações a ela repassadas, quando esta disse que foi obrigada a trabalhar uma oficina de teatro por determinação da SME, pois no Caderno Pedagógico de Educação Integral consta uma orientação, que em momento algum aponta como obrigatória qualquer linguagem artística:

Portanto, preferencialmente, o planejamento deve ser pensado em conjunto, pelo professor de arte e o professor de Práticas Artísticas, em um trabalho articulado pelo pedagogo e ou coordenador da educação integral, para que as atividades não se repitam, mas se complementem, aprofundem e/ou introduzam uma linguagem artística diferente daquela trabalhada no ensino regular.(Curitiba, 2012a, p.127).

Na escola “Y”, onde se tentou em 2014 iniciar a organização de salas ambiente, embora ainda somente com os espaços destinados às Práticas Educativas, pois os materiais pedagógicos ficavam guardados no almoxarifado, o mobiliário também não era adequado e os prédios necessitavam de obras para sua melhoria, a precariedade dos espaços ficou explícita no depoimento das profissionais R.B, A.P.C e C.B:

R.B - Não, salas de barro [duas salas, 06 e 07 do ANEXO 2, construídas a partir de um projeto piloto proposto em determinada época pela prefeitura], sem cobertura entre os blocos, úmidas...

A.P.C - No complexo II tem salas ambiente de informática, multimídia... Quem vai fazer o espaço somos nós, tem que se adequar. Não é o ideal, no terceiro piso tem salas de aula... [a professora refere-se a uma turma do ensino regular]

C.B - Tivemos as conquistas das salas-ambiente, mas adequados não. Temos que ter computadores, televisores, ventiladores. Precisamos de manutenção dos espaços, são escuros, mal cuidados. As Práticas teriam que ser uma sala vitrine: planejar, aplicar e avaliar.

Nas escolas que possuem o prédio denominado Complexo II, construído a partir de 1989, destinado às Práticas Educativas, tal espaço é bastante criticado pelos profissionais, pois como já mencionado neste trabalho, apresenta problemas estruturais como infiltração, não tem saída de incêndio, algumas não possuem refeitório (como é o caso da escola “Y”, que teve que adaptá-lo no primeiro piso do Complexo II), nem rampas de acessibilidade e tiveram que passar por inúmeras adequações desde sua construção, sendo a mais significativa a colocação de divisórias, pois os chamados “pisos” constituíam-se de espaços totalmente abertos, onde até quatro turmas tinham aulas ao mesmo tempo, o que acarretava problemas de acústica e também problemas fonoaudiológicos nos professores. Mesmo com adequações estes ambientes ainda não são ideais, muito de sua melhoria cabe ao poder público e muito à própria escola, como pontuado pela professora A.P.C.

Entretanto, a visão de espaços destinados à Educação Integral das profissionais entrevistadas demonstrou não ultrapassar o limite dos muros da escola, ao responder a pergunta da pesquisadora nenhuma profissional fez menção aos espaços da comunidade, do bairro e da cidade. A concepção de espaço dominante nas escolas de tempo integral da RME, ainda é limitada por seus próprios muros.

É preciso avançar, fazer diferente, mesmo que em uma perspectiva de microterritório, isto é, na organização da sala de aula, no arranjo das carteiras, na utilização de outros espaços da escola e de fora dela, locais que possuam potencial educativo (GONÇALVES, 2006). Tal visão não foi demonstrada pelas profissionais entrevistadas, pois embora elas até pensem em utilizar outros locais além da escola, sua execução acaba sendo limitada por se julgar que cabe quase que somente a mantenedora a responsabilidade de colocar isso em prática. Os “passeios” ficam restritos a algumas poucas saídas no ano para parques, cinemas ou teatros, mesmo com a disponibilidade da verba do Programa Mais Educação para locação de ônibus, as escolas ainda veem dificuldade em se organizar e até mesmo perceber potenciais espaços de aprendizagem.

4.8.3 Os saberes

Germani (2006) explica que o Projeto e Piloto de Educação Integrada para as Escolas de Tempo Integral (ETIs), trazia como ideia central que a educação integrada ia além dos mecanismos de leitura, escrita e contagem, mas devia preocupar-se com “o que ler”, “o que escrever” e “o que contar”. Para tanto em 1986 a proposta pedagógica constava das atividades básicas obrigatórias do ensino regular e ainda propunha atividades diferenciadas em forma de oficinas, relacionadas a:

- Artes - pintura, música, cerâmica, teatro, dança, etc.
- Cotidiano - marcenaria, horticultura, tipografia, confecção, culinária, entre outras.
- Recreação - atividades recreativas diversificadas e prazerosas ofertadas pelos professores, que contribuíssem para o desenvolvimento, corporal, mental e psíquico dos estudantes.
- Literatura - oportunizava o contato com o mundo literário, favorecendo na criança a capacidade de ler o mundo e uma visão crítica da realidade.
- Matemática - trabalhava com os mesmos conteúdos do ensino regular, aprofundando os experimentos de forma lúdica.
- Ciência - visava favorecer o acesso ao saber científico, por meio da observação e da experimentação e também a elaboração do conhecimento e sua comparação com o saber científico sistematizado.

Na estruturação do trabalho pedagógico para os Centros de Educação Integral (CEIs), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 1992, constava que os conteúdos básicos seriam ministrados num turno de quatro horas e nas três horas restantes o planejamento deveria “[...] possibilitar a vivência de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental e mídia).” (GERMANI, 2006, p.64). Sendo o papel fundamental da escola, nessa proposta, instrumentalizar o aluno, com a garantia do acesso ao saber elaborado, articulado ao popular, para o exercício da cidadania e para ser um agente transformador da sociedade.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 4, constava que, a partir de 2006, a escola de tempo integral da RME:

[...] no seu Projeto Pedagógico, oferta o ensino regular e ainda propõe extensão da carga horária de quatro horas diárias, nas quais prevê o desenvolvimento de atividades de caráter educativo que contribuam para a formação integral do estudante, organizadas em oficinas de práticas diferenciadas. (CURITIBA, 2006, P. 33).

Essas práticas diferenciadas (Práticas Educativas) são as mencionadas no capítulo 2 deste trabalho e estão em vigência até o momento, elas envolvem: arte, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos (Acompanhamento Pedagógico, Práticas de Educação Ambiental, Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação, Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva e Práticas Artísticas). As Práticas são desenvolvidas em contraturno e no turno regular de aulas são trabalhados os componentes curriculares da base nacional comum.

É importante destacar a especificidade de algumas Prática Educativas desenvolvidas até o momento desta pesquisa. Em Prática de Movimento e de Iniciação Desportiva:

Não havendo obrigatoriedade do trabalho com todos os eixos e conteúdos da Educação Física nas Práticas de Movimento e de Iniciação Desportiva, o professor poderá elencar uma modalidade específica de prática corporal ou esportiva, que pode ser trabalhada ao longo do ano ou por períodos (bimestral, trimestral ou semestralmente), pois a Educação Integral permite a adequação do tempo aos conteúdos trabalhados. Assim, possibilita-se um trabalho mais aprofundado com a modalidade, permitindo ao professor explorar histórico, regras, contexto atual, vivência e técnica de movimentos e construção de materiais alternativos. (CURITIBA, 2012a, p.92)

Da mesma forma em Práticas Artísticas, como mencionado na seção anterior, pode-se optar pelo desenvolvimento de uma linguagem artística, que será introduzida, ou se já desenvolvida no turno regular de aulas, terá seu estudo aprofundado ou complementado.

Há ainda a possibilidade de a escola ofertar uma língua estrangeira moderna para suas turmas matriculada em tempo integral, se possuir um professor habilitado para ministrar as aulas (com licenciatura ou curso de línguas).

Percebe-se que as escolas integrais têm certa autonomia na escolha das atividades a serem desenvolvidas em cada Prática Educativa, mas ao mesmo tempo ficam reféns das “habilidades” dos professores. Os professores da Prática de

Movimento devem possuir formação em Educação Física e o desenvolvimento de uma luta, ginástica, dança, etc., ocorre de acordo com seus conhecimentos e combinado com a EPA da escola. No caso da Prática Artística, não há obrigatoriedade de formação específica em Artes, então a situação se complica um pouco mais, pois somente a formação continuada não dá conta de preparar o professor para o desempenho de uma função que muitas vezes é totalmente desconhecida para ele. Como relatou a professora A.P.B na questão referente aos espaços escolares.

Ao responder a questão: “Quais saberes são importantes serem aprendidos pelas crianças que frequentam a escola em tempo integral e como estes influenciam na aprendizagem?” as profissionais demonstraram que sua visão de Educação Integral acompanha aquela construída historicamente na RME, cujos saberes têm por objetivo uma formação a mais completa possível do ser humano.

R.A - Acredito que todos os saberes são importantes, tanto os específicos dos conteúdos (pedagógicos) como os saberes para a prática social.

R.B - Educação para a cidadania, para a sustentabilidade e os curriculares também. Acredito na educação do cidadão, que cuide do ambiente, como é trabalhado na Educação Ambiental.

Percebeu-se que, para alguns profissionais, o horário ampliado pode ser uma oportunidade de mais tempo para aprofundar também os estudos dos componentes curriculares da base nacional comum:

A.P.A - Mesmo sendo Educação Integral ou não, os saberes sistematizados nas áreas do conhecimento, na Educação Integral ter condições de aprofundar essas áreas, por exemplo, a história poderia ser aprofundada.

É o vislumbre de uma concepção de currículo integrado, que supere a dicotomia entre turno e contraturno, de um: “[...] currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola

as pessoas e cria guetos de aprendizagem.” (Padilha, 2009, p.11). Na fala de outras profissionais, essa perspectiva é retomada e ampliada:

A.P.B - Relacionar o aprendizado com a vida, que a escola faz parte da vida dela, que ela vai utilizar depois.

A.P.C - Tudo, da Matemática, da Língua Portuguesa, de conviver, devem estar relacionados, estar interligados. Não existe como plantar a semente sem saber matemática, contribui para aprendizagem, para a vida lá fora.

E ainda, demonstram ter clareza de que uma educação que se pretenda integral, deve trabalhar todas as dimensões do ser humano:

C.A - A criança que a escola de tempo integral precisa desenvolver bastante sua autonomia, sua criatividade e superar em muito a carência emocional da presença dos familiares.

C.B - Saber lidar com conflitos. A escola integral é conflito o tempo inteiro. Aqui é a escola da vida e a criança tem que saber lidar com isso, mais do que Português e Matemática. Porque isso já acontece, por exemplo, venda de pulseirinhas, isso já não é matemática?

Pelo que foi analisado das entrevistas, percebe-se que os fatores: tempos, espaços e saberes escolares, são indissociáveis, todos marcados pela cultura e forma escolar de cada época. Estes passaram por transformações ao longo da história da Educação Integral em Curitiba, sofreram uma reorganização que hora era instigada pela mantenedora, hora pelos próprios profissionais que procuravam melhores condições de trabalho e o favorecimento da aprendizagem.

Contudo, para que exista um trabalho pedagógico de qualidade muitas reflexões e análises ainda são necessárias, mas estas devem ser conjuntas, considerando a visão de todos os atores do processo educacional.

4.9 AS MARCAS DEIXADAS PELA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS DISCURSOS OFICIAIS

A Educação Integral no Brasil conta com muitos anos de história, conforme descrito no capítulo 3 deste trabalho. Como também já mencionado, o mesmo acontece com Curitiba, embora haja pouco registro na literatura brasileira sobre a Educação Integral na capital paranaense, com exceção de algumas teses e dissertações, apresentadas em maior número na última década.

Algumas profissionais entrevistadas acompanharam essa história na RME, portanto julgou-se importante conhecer a sua visão. Com esse objetivo, fez-se a seguinte pergunta às profissionais: “Curitiba tem uma história de 27 anos ininterruptos de Educação integral. Que marcas isso deixou para você (que acompanha e faz parte dessa história)?” As respostas revelaram pontos positivos e negativos que podem ser aproveitados na busca pela qualidade da Educação Integral no município.

Algumas profissionais resumiram em sua resposta a própria história da Educação Integral na RME, as diferentes fases dessa construção. A coordenadora C.A destacou o quanto é importante a tomada de consciência, por parte do profissional sobre o que é e como é importante essa educação:

A.P.C - Acho que houve construção, é um progresso. Trabalhei no 1º ano do CEI, antes de me casar, olha o quanto já avançamos Deixou marcas, cicatrizes, está melhor do que estava. [Em conversa informal com a pesquisadora a professora contou que morou durante alguns anos fora de Curitiba, deixou de ser professora da RME e quando voltou novamente ingressou, por meio de concurso].

C.A - Passei por diversos processos, alguns mitos, como mais tempo para aprender. No início, escola, família e professor não estavam preparados para aquilo. Professores ficaram traumatizados querendo reverter o processo, achavam que era possível a escola deixar de ser integral e voltar a ofertar só o ensino regular. A escola construiu sua história e foi construindo avanços, passos para frente, passos para trás. Houveram influências políticas na Proposta Pedagógica, exigindo demais ou abandonando. Mesmo assim escola cresceu, com seus profissionais que amadureceram, enquanto as políticas passavam a escola se fortaleceu. Fomos mal vistos até pela comunidade, que preferiam por seus filhos no regular. Foi uma conquista que partiu do interior da escola. O professor

teve que mudar, por sua própria vivência, não adiantava eu dizer que o encaminhamento da educação integral tinha que ser diferente, porque a criança ficava cansada. Hoje eles têm isso absorvido. Tem que ter certas flexibilidades, isso é essencial na escola, até para ela se tornar administrável.

Outras profissionais demonstram sua confiança na escola que pretende a formação plena do estudante, mas chamaram novamente atenção para a necessidade da formação continuada e de um repensar por parte da mantenedora sobre os critérios de lotação nas escolas integrais:

R.B - Falo bem, confiei até minha neta a esta escola. Eu disse pro meu filho que aqui ela ia ficar bem, ela tem contato com atividade o dia todo. Mas falta mais capacitação para os profissionais e melhorar os espaços físicos.

A.P.A - Acredito que Educação Integral é o caminho. Precisa melhorar, temos muito que aprender. Minhas filhas passaram por aqui. Na hora do concurso o professor deveria saber que vai para uma escola integral. A graduação não dá suporte para você trabalhar nem com o regular, muito menos com as práticas. A contratação deveria ser diferente. Alguns chegam e não se identificam com o trabalho, ficam pelo grupo.

A professora A.P.B demonstrou em sua resposta estar de acordo com a necessidade de mais tempo para propiciar aos estudantes experiências práticas, que os levem a refletir sobre suas ações, num processo onde o professor também aprende:

A.P.B - Como positivo vejo a oportunidade de ter um tempo a mais para trabalhar o concreto, a compreensão deles, isso não tenho na outra escola, não tem esse tempo para trabalhar mais o concreto, várias maneiras de trazer aquele conteúdo, propiciar vivência para eles. Isso também me ajudou a gostar mais da matemática, eu não tinha esse conhecimento que esse trabalho me propiciou. Até os alunos falam: "Nossa professora, mas isso é fácil!" Aí eles entenderam. Como negativo a falta de condições físicas, de recursos humanos, de preparo para ter a escola de Educação Integral. Ela tem que ser vista e preparada de outra maneira.

Na fala da coordenadora C.B, embora ela veja o progresso e pontos positivos da educação em tempo integral ofertada pelo município, estão refletidas angústias e críticas que escancaram problemas que podem até passar despercebidos aos olhos dos gestores, mas não a quem está no dia a dia da escola:

C.B - Me orgulho de ser professora de uma escola integral. O município proporciona uma escola de qualidade para a comunidade, mas ela não percebe isso.

P – Você percebeu alguma mudança com as trocas de governo? Sempre foi do mesmo jeito?

C.B - Inconstância, cada gestão tem um foco, não tem uma visão integral. São as bibliotecas, o Comunidade escola e hoje são os CMEIs. Falta formação continuada, até um salário diferenciado para esse professor, para os funcionários da escola integral, os inspetores não têm horário de almoço como nas outras escolas. Isso tinha que ser pensado, chega no final do ano todos pedem remoção.

Para a pergunta: “Como os discursos (e recursos) oficiais, das políticas públicas, impactaram na compreensão dos professores acerca de aprendizagem e Educação Integral?” A indignação das profissionais em relação às promessas políticas ficou evidente, e também se evidenciou o quanto é difícil o processo de participação, mesmo quando este é instituído, como no caso dos Comitês de Educação Integral:

R.B - Muitos modelos, mas não fecha, estamos sem um norte, muda conforme a gestão.

P – Como está a participação no Comitê da Educação Integral?

R.B - Eu faço parte do Conselho de Escola, mas não tivemos muita discussão.

A.P.A - Continua no discurso. Vem mais verba com o Programa Mais Educação, mas não é garantia, precisa investir mais na formação, faltam exemplos a serem copiados mesmo.

A.P.B - Uma vergonha! A educação é utilizada como bandeira, é apenas discurso, a educação é a última a ser pensada, é colocado para a escola, ela se vira e quando dá certo “eles” colhem os frutos. A escola é a última a receber tanto financeiramente quanto em relação à formação. Os governantes falam, mas não pensam nas condições estruturais, físicas.

P – Você participa do Comitê da educação Integral? Sabe o que é?

A.P.B - Não.

A.P.C - Do ano passado pra cá as coisas melhoraram, tiveram um investimento. Foi a primeira vez que tivemos algum investimento para a Educação Integral.

P – Você participa do Comitê da educação Integral?

A.P.C - Faço parte, mas está mais posto no papel do que acontecendo.

Políticas não há, há mais cursos de formação continuada por parte da SME, mas do governo municipal não, ficou só na promessa de campanha.

C.B - Os professores não estão habituados ainda a ter esse olhar, alguns têm, mas é mais a EPA. A fala da SME é muito distante da realidade, por exemplo, a questão dos 33% (de hora atividade), parece que eles não vivem a escola, a sala de aula, muito distante da realidade.

Em sua resposta a coordenadora C.A faz uma crítica à realidade das mudanças de gestão do governo municipal, com diferentes Propostas Pedagógicas pensadas, ou pode-se dizer impostas, “de cima pra baixo”, desconsiderando o que foi construído na prática, onde o peso todo recaia e ainda recai sobre a escola, que tenta se adequar como pode. A coordenadora também deixa claro sua confiança na escola integral da qual ela participou da construção e que, a seu ver, pode sim contribuir para uma melhor aprendizagem:

C.A - Na maior parte das vezes negativamente. Quando a escola foi construída havia uma Proposta Pedagógica. Uns três anos depois veio outra que foi criada para uma escola nova (os CEIs), sem considerar a Proposta Pedagógica que estava sendo construída, aí o caos se estabelece, gera uma instabilidade dentro da escola, o professor fica inseguro. A Proposta Pedagógica se constrói ao longo do tempo.

P – E quanto aos recursos?

C.A - As políticas enviaram recursos de diferentes formas, mas a escola sempre priorizou atender as crianças.

P – Você considera que o fato da escola ser de tempo integral contribuiu para um bom desempenho no IDEB?

C.A - O fato da escola ser uma escola integral contribuiu para o bom desempenho nessa avaliação. Como não há apoio pedagógico... O aluno do integral não precisa do apoio, porque o Acompanhamento Pedagógico dá conta de substituir com mais presteza, isso garante um complemento na atividade do regular. Por isso oferecemos o integral para aqueles alunos que estão com dificuldades, tem mais situações de aprendizagem. Autonomia, segurança...

4.10 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INTEGRAL, O ENCAMINHAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO

Esta última parte da pesquisa tem como objetivo complementar o estudo sobre a concepção de Educação Integral, de aprendizagem e a prática docente, por meio da análise do plano de aula e observação das aulas das cinco professoras. A pesquisadora foi muito bem recebida nas duas escolas e pelas professoras participantes, lembrando que as professoras tiveram a opção de aceitar ou não participar da pesquisa e ter suas aulas observadas. Cabe destacar que não foi demonstrada insegurança por parte das escolas ou profissionais em expor seu trabalho à apreciação.

Com o auxílio de um roteiro de análise (APÊNDICE 5), serão apresentadas a seguir as observações e apreciações dos planos de aula e da prática pedagógica de cada professora, iniciando-se pelas três docentes da escola “X” e em seguida as duas da escola “Y”.

4.10.1 Observação da prática da professora R.A

A primeira observação relatada ocorreu na escola “X”, em uma turma do 5º ano, que tinha 30 alunos, sendo 13 matriculados em tempo integral e 17 em tempo parcial (turno da manhã), as aulas observadas foram da professora regente R.A, no período de 20 a 24/10/2014. A professora tinha 16 anos de magistério, sendo 3 em escola de tempo integral.

A organização do ambiente não favorecia o desenvolvimento de aulas dinâmicas, pois na sala de aula as carteiras estavam enfileiradas, umas atrás das outras. Havia o alfabeto e alguns cartazes colados na parede, mas nenhum material diferenciado ou recurso tecnológico, como televisão, computador, som, etc.

A professora R.A não demonstrou objeção em apresentar seu caderno de planejamento à pesquisadora. O plano de aula era diário, elaborado semanalmente, contendo conteúdos e encaminhamento metodológico, contudo lembra-se que de acordo com o Caderno Pedagógico “Subsídios à Organização do Trabalho

Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (CURITIBA, 2012, p.80), o plano de aula deve contemplar: objetivos, conteúdos, encaminhamento metodológico, recursos e avaliação.

Os planos de aula elaborados eram, em sua maioria, adequados às disciplinas. Havia a proposição de trabalho com diferentes gêneros textuais para a Língua Portuguesa e o uso de materiais manipulativos para a matemática, embora as chamadas “situações problema” se restringissem a problemas numéricos. Os planos de aula poderiam conter atividades mais ricas e instigantes principalmente para as aulas de História e Geografia que se limitavam ao uso do livro didático.

Os conteúdos e encaminhamentos propostos tinham por base as Diretrizes Curriculares Municipais e Cadernos Pedagógicos, contudo observou-se divergências com as orientações desses materiais no que se refere, por exemplo, nos conteúdos de Língua Portuguesa e práticas de linguagem (leitura, oralidade e escrita), pois a prática da oralidade, por exemplo, estava registrada como conteúdo e, de acordo com os materiais da SME, essa é uma prática de linguagem, não um conteúdo.

Embora a maioria dos encaminhamentos fosse pouco instigante, estavam adequados à faixa etária dos estudantes, sem contudo partir de situações reais e concretas. As aulas eram elaboradas a partir dos conteúdos propostos no planejamento anual, que constava no Projeto Político Pedagógico da escola, que por sua vez eram os mesmos presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais e quase sempre seguindo o livro didático.

É importante registrar que, durante o primeiro semestre, o planejamento, principalmente de Língua Portuguesa, foi em torno de uma sequência didática sobre a copa do mundo, este de acordo com o relato da professora foi instigante e os estudantes participaram com muito interesse.

Mas nas aulas observadas os encaminhamentos propostos pouco contribuíram para o desenvolvimento de um raciocínio crítico e reflexivo. Estas foram expositivo-dialogadas, com uso do livro didático e/ou aulas preparadas com encaminhamentos semelhantes aos deste. A professora lia os textos e exercícios do livro, realizando explicações e procurando sanar as dúvidas dos estudantes. As atividades não eram desafiadoras, mas havia uma tentativa por parte da professora em intervir no sentido de fazer com que os estudantes refletissem sobre a resolução dos exercícios.

O que foi apresentado no Plano de Aula foi executado durante as aulas, principalmente na aula de matemática, em vários momentos a professora se utilizou de seu caderno para passar os exercícios ali planejados. Na semana de observação, apenas o plano de aula para História e Geografia não estava atualizado.

Não foram utilizados materiais manipulativos durante as aulas observadas. Entretanto, em planejamentos passados, constava a utilização de material dourado, quadro valor-lugar, o estudo de unidades de medida por meio de situações práticas e, de acordo com relato dos estudantes em conversa informal com a pesquisadora, isso realmente acontecia.

As atividades propostas não promoviam a interação entre os estudantes, embora na maior parte do tempo eles estivessem sentados em duplas, deveriam realizar suas atividades individualmente. Os estudantes conversavam entre si, mas não havia indisciplina.

O objetivo das aulas não era informado aos estudantes, apenas quais atividades seriam realizadas e o entendimento dos exercícios era verificado durante a realização dos mesmos.

A integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico era realizada por meio do repasse, pela coordenadora, do planejamento trimestral à professora da Prática.

A pesquisadora destaca, como pontos considerados positivos das aulas observadas da professora R.A, o fato de que a professora sempre corrigia as atividades dos estudantes, tanto as tarefas de casa quanto as realizadas em sala, estava sempre circulando entre as carteiras e procurando sanar suas dúvidas, se os estudantes erravam na resolução de algum exercício, ela questionava a resolução e não simplesmente dava a resposta.

Pontos considerados negativos desta observação foram as aulas bastante tradicionais, onde na maioria das vezes os conceitos eram colocados para os estudantes sem lhes dar a possibilidade de sua elaboração, como por exemplo “singular e plural”, o conceito foi apresentado, cabendo aos estudantes somente procurar as palavras que os ilustrassem. Outro ponto negativo, foi que embora fosse realizado o plano de aula, percebeu-se que não houve preparo das últimas aulas de História e Geografia, os conteúdos poderiam ser extremamente atraentes e trabalhados com a utilização de inúmeros recursos (fotos, vídeos, visitas monitoradas, etc), mas estes foram somente apresentados por meio de uma rápida

aula expositiva, a partir da leitura do texto constante no livro didático e com questionário sobre o que foi exposto.

Com base no que foi relado fica evidente que a pedagogia subjacente ao trabalho da professora R.A é a tradicional, sustentada por uma concepção de aprendizagem predominantemente empirista, manifesta tanto durante a entrevista, quanto na observação de sua prática, que pretende que o estudante chegue ao conhecimento por reprodução e não por construção. A prática da professora não favorecia a integração entre o turno regular de aulas e as Práticas Educativas, pois para ela as práticas eram um momento à parte, importantes sim, que contribuíam para a educação, mas não eram sua responsabilidade.

4.10.2 Observação da prática da professora A.P.A

A observação das aulas da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico na escola “X”, como já explicado neste trabalho, ocorreu com o grupo 6 (composto de estudantes 3º e 4º ano), pois a professora do 5º ano estava em licença prêmio e sua substituta, segundo a coordenadora, era pouco experiente, então não mostraria bem o trabalho desenvolvido pela escola. O grupo 6 possuía em torno de 30 alunos integrais.

A professora A.P.A, da prática de Acompanhamento Pedagógico de Leitura e produção de textos, cujas aulas foram observadas, no período de 20 a 24/10/2014, tinha 30 anos de magistério, sendo 26 em escola de tempo integral.

A sala de aula da Prática Educativa era a mesma utilizada no turno regular, portanto não possuía materiais diferenciados ou recursos tecnológicos. As carteiras eram enfileiradas e na maior parte do tempo os estudantes sentavam-se uns atrás dos outros. A organização do ambiente não favorecia o desenvolvimento de aulas dinâmicas e quando a professora precisava de algum material tinha que buscar em outras salas ou no almoxarifado da escola.

A professora A.P.A realizava o planejamento semanalmente, seu plano de aula contava com uma breve descrição das atividades a serem realizadas, mas não estava completo até a data da observação. O planejamento não era adequado à Prática Educativa, pois as atividades propostas para trabalhar os conteúdos da

Prática eram semelhantes e por vezes iguais às realizadas no turno regular de aulas.

Embora os conteúdos estivessem de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais e Cadernos Pedagógicos, as atividades eram semelhantes às propostas para o turno regular de aulas, impressas em folhas, copiadas no caderno, e até realizadas no caderno de caligrafia (traçado da letra de acordo com o exposto na parede).

Os encaminhamentos propostos nem sempre eram adequados à faixa etária dos estudantes, além de não serem diferenciados conforme orientado nos materiais da SME, eram aproveitados de outras turmas. A pesquisadora observou, no caderno dos estudantes do grupo 6, que algumas atividades eram as mesmas que estavam nos cadernos do turno regular de aulas dos estudantes do 5º ano.

O ensino não partia de situações reais e concretas, as aulas eram elaboradas a partir dos conteúdos propostos para o semestre no planejamento da professora regente, ou nem isso, a professora trabalhava o que achava que seria necessário para os estudantes aprenderem.

Os encaminhamentos propostos não contribuíam para o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo, pois os alunos não eram instigados a refletir sobre os conteúdos, nem a construir conceitos. Deviam simplesmente realizar as atividades propostas. Houve um dia em que foi passado um filme para os estudantes, mas este não constava no plano de aula (que não era realizado desde 01/10/2014) e também não foi discutido nem antes nem depois o que foi assistido.

As estratégias e metodologias de ensino utilizadas constavam somente do repasse de atividades a serem realizadas pelos estudantes, sem instigar a reflexão ou mesmo contar com explicações detalhadas.

No plano de aula e no caderno dos estudantes observou-se o planejamento de uma sequência didática sobre Monteiro Lobato, com muitas atividades reproduzidas em folhas e coladas nos cadernos envolvendo sinais de pontuação, dificuldades ortográficas, classificação das palavras quanto ao número de letras e de sílabas. Havia também caça-palavras, palavras cruzadas, produções coletivas de textos e produções a partir de uma história em sequência.

Durante uma aula observada a professora levou livros de literatura para os estudantes escolherem o que gostariam de ler, mas alguns minutos após ela disse que iria ler uma história para eles, o título do livro era “A história de dentinho”,

tratava de cuidados com os dentes, segundo a professora esse livro foi escolhido porque as crianças não estavam levando as escovas de dente para realizar escovação após o almoço.

Em outra aula, como produção de textos, foi solicitado que os estudantes escrevessem frases em seus cadernos com as palavras dadas pela professora, após algum tempo professora escreveu, como exemplo, uma frase ditada por um aluno. Ocorreu pouca intervenção por parte da professora no sentido de fazer os estudantes refletirem até mesmo sobre sua produção.

Embora os planos de aula não estivessem completos, o que constava no caderno de planejamento era executado durante a aula, pelo que pode ser observado no caderno dos estudantes.

Os únicos materiais “diferenciados” utilizados durante a aula foram os livros de história.

As atividades propostas pouco promoveram a interação entre os estudantes. Houve um dia em que os eles sentaram-se em duplas para fazer um caça-palavras, um devia ajudar o outro, mas isso quase não ocorreu. A própria professora pouco acompanhava a realização das atividades pelos estudantes, orientou aos estudantes que não conseguiram encontrar todas as palavras, que levassem a atividade para casa e pedissem ajuda aos pais.

A professora não tinha o hábito de informar aos alunos o objetivo das aulas e fazer a retomada dos objetivos para verificar o que foi alcançado, com exceção da leitura da história sobre o cuidado com os dentes, que teve seu objetivo informado.

A integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa não ocorria, a própria professora comentou que a integração era muito pouca, a tentativa realizada pela coordenadora não era suficiente, então na maioria das vezes ela trabalhava com aquilo que julgava necessário.

Nas aulas observadas da professora A.P.A foi difícil encontrar algum ponto positivo, na verdade essas aulas pareciam estar somente preenchendo o tempo dos estudantes.

Como pontos negativos a pesquisadora destaca as aulas pouco instigantes, reproduzindo no tempo ampliado aquilo que já ocorria no turno regular de aulas. O tempo não era bem aproveitado, perdia-se muito tempo na higiene bucal e no servimento do lanche. Na verdade o problema não eram as atividades de rotina, mas como esse tempo e atividades eram encaminhados, já que poderiam e deveriam

fazer parte da educação dos estudantes, como já mencionamos anteriormente neste capítulo, e não ser apenas mais uma rotina enfadonha.

A prática pedagógica da professora A.P.A mostrou-se claramente tradicional, revelando uma concepção de aprendizagem empirista, onde aos estudantes cabia somente resolver os exercícios por ela propostos, sem uma ação efetiva. Sua prática contrariou o discurso, pois na entrevista disse que o encaminhamento deveria priorizar estratégias lúdicas, momentos fora da sala de aula para leitura, dramatizações, etc. Ou será que para ela seu encaminhamento estava contemplando o lúdico e favorecendo uma Educação Integral?

4.10.3 Observação da prática da professora A.P.B

Na escola “X” observou-se no mesmo período, as aulas da professora A.P.B, da prática de Acompanhamento Pedagógico em Matemática, com 24 anos de magistério, sendo 11 em escola de tempo integral. A observação também ocorreu com o grupo 6 (composto de estudantes 3º e 4º ano).

As aulas da professora A.P.B, desenvolveram-se na mesma sala e com os mesmos estudantes da professora A.P.A, portanto a organização do ambiente era a mesma. A professora tinha uma caixa onde transportava os materiais que iria usar em suas aulas ou os buscava no almoxarifado da escola. Durante as aulas observadas foram utilizados materiais manipulativos, como ábaco e palitos. Mas na sala não existiam materiais diferenciados ou recursos tecnológicos. Mesmo os net books, que eram utilizados pela professora A.P.B, ficavam em uma sala específica, onde sua bateria era recarregada, no momento da utilização a professora solicitava que alguns estudantes fossem buscá-los, estes já conheciam os procedimentos e cuidados necessários com o material.

Esta foi a única professora que não mostrou seu caderno de planejamento à pesquisadora, que foi solicitado mais de uma vez. Disse que fazia o plano de aula de forma bem objetiva, sem detalhar muito, mas este estava incompleto e estava na sua casa.

Os conteúdos e encaminhamentos propostos durante as aulas, pelo que a pesquisadora pode observar durante, pelo relato da professora sobre como ela

desenvolvia suas aulas e de acordo com análise realizada no caderno dos estudantes, estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais e Cadernos Pedagógicos.

Os encaminhamentos propostos eram adequados à faixa etária dos estudantes e o ensino buscava partir de situações reais e concretas ou semelhantes a estas. Os alunos eram instigados a refletir na busca de soluções para os desafios apresentados pela professora.

Nas aulas observadas foram propostos desafios que, para serem resolvidos, necessitavam da utilização de materiais manipulativos (ábaco e palitos). Em outro momento a professora propôs uma dramatização da situação problema apresentada, como estratégia para auxiliar na sua resolução, também foi solicitada a resolução de atividades em grupos e o manuseio de net books para resolver exercícios previamente selecionados pela professora.

As atividades propostas eram quase sempre desafiadoras e buscavam promover a interação entre os estudantes, embora nessa faixa etária (8 a 9 anos), os estudantes ainda tivessem dificuldade para trabalhar em grupo, queriam mais era copiar o “certo” dos colegas.

A professora sempre explicava a atividade que seria realizada e quais materiais poderiam ser utilizados, após sua realização perguntava se todos os estudantes haviam compreendido.

A integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa não era direta e diária, mas era feita por meio do planejamento semestral repassado às professoras do contraturno pela coordenadora, o que não conseguia garantir uma real integração.

Como pontos positivos da observação das aulas da professora A.P.A, destaca-se sua dinamicidade e preocupação em levar aos alunos atividades instigantes. A professora estava sempre auxiliando os estudantes na realização das atividades e procurando fazê-los refletir.

Pontos que podem ser considerados negativos nessa observação foi a utilização frequente de atividades reproduzidas em folhas e no caderno, poucos jogos e mesmo os materiais manipulativos foram pouco usados pelos estudantes.

Nesta observação, pode-se dizer que a professora A.P.B, procurava fugir da pedagogia tradicional, vislumbra-se uma concepção de aprendizagem construtivista, com participação dos estudantes, ao mesmo tempo em que a professora admite

também aprender nesse processo. A prática da professora foi condizente com seu discurso.

4.10.4 Observação da prática da professora R.B

Na escola “Y” foi possível fazer a observação no turno da manhã e da tarde na mesma turma, um 5º ano.

Inicialmente será relatada a observação da aula da professora regente R.B, com 30 anos de magistério, sendo destes 16 em escola de tempo integral. A turma onde ocorreu a observação contava com 32 alunos, todos matriculados em tempo integral. O período dessa observação foi de 03 a 07/11/2014, no turno da tarde.

A sala de aula do 5º ano era pequena, muito quente, organizada com carteiras enfileiradas, uma atrás da outra. Havia o alfabeto e alguns cartazes colados na parede. Na sala não existia nenhum material diferenciado ou recurso tecnológico.

A professora mostrou a pesquisadora seu caderno de planejamento, onde constavam os planos de aula diários, elaborados semanalmente. No início do ano o plano continha: objetivos, conteúdos, encaminhamento metodológico, recursos e avaliação, mas com o passar do tempo somente conteúdos e atividades eram contemplados.

De modo geral os conteúdos e encaminhamentos propostos eram adequados ao 5º ano, no encaminhamento estava indicado o trabalho com diferentes gêneros textuais para a Língua Portuguesa, o uso de materiais manipulativos para a Matemática e mapas para o trabalho com a Geografia.

Os conteúdos e encaminhamentos propostos estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais e Cadernos Pedagógicos, contemplando em parte algumas sugestões contidas nos Cadernos Pedagógicos. Mas, de modo geral esses encaminhamentos não eram dinâmicos e instigantes.

O ensino não partia de situações reais e concretas, as aulas eram elaboradas a partir dos conteúdos propostos no planejamento anual, que constava no Projeto Político Pedagógico da escola e nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Quase sempre seguindo o livro didático, com algumas variações como a utilização de encarte de supermercado para trabalhar números decimais.

As aulas observadas foram expositivo-dialogadas, com uso do livro didático. A professora lia os textos e exercícios propostos realizando explicações e procurando sanar as dúvidas dos estudantes. Contudo a turma era muito indisciplinada, os estudantes gritavam uns com os outros, faziam brincadeiras enquanto a professora falava, levantavam do lugar para bater nos colegas. Na maior parte do tempo estavam duas professoras em sala, a regente e a corregente, mas isso não inibia a indisciplina.

Para uma aula de matemática a professora levou encartes de supermercado com produtos natalinos e propôs a seguinte situação problema: “Você recebeu R\$ 250,00 para decorar sua casa com enfeites natalinos. Monte uma árvore bem bonita. Não se esqueça do valor para gastar. Quanto você gastou? Recebeu de troco? Quanto? Qual produto que você pode comprar a mais com o troco?”

Os estudantes envolveram-se bastante nessa atividade, a professora procurou sanar as dúvidas dos alunos, fazendo-os refletir sobre alternativas para uso do valor monetário. Nesse dia não houve indisciplina.

Durante o período de observação, pouca foi a utilização de materiais manipulativos nas aulas. A pesquisadora presenciou a utilização dos encartes de supermercado e de papel de seda para desenhar mapas na aula de Geografia. Nos planos de aula anteriores constava a utilização de material dourado, quadro valor-lugar, etc.

As atividades propostas eram pouco desafiadoras, havia uma tentativa por parte da professora em intervir no sentido de fazer os estudantes refletirem sobre a resolução dos exercícios, mas com pouco êxito, talvez devido à indisciplina da turma.

O que constava no Plano de Aula era executado durante as aulas, de acordo com o que a pesquisadora percebeu no caderno dos estudantes de aulas anteriores, mas para o período de observação não havia planejamento.

Os estudantes interagiam entre eles e com a professora, mas de forma muito desorganizada, começavam a falar de assuntos relacionados à aula e de repente surgiam outras questões, gerando distração e perda do foco de trabalho.

Diariamente a professora escrevia no canto direito do quadro a agenda do dia: componentes curriculares que seriam trabalhados, hora do lanche, aulas extra

(que cobriam a hora atividade). Mas isso era feito de forma automática, sem uma conversa com os estudantes sobre os objetivos ou fazendo uma retomada posterior para verificar se foram alcançados.

No período de observação não se percebeu nenhuma ação no sentido de favorecer a integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa.

Como ponto positivo da observação das aulas da professora R.B a pesquisadora considerou a aula de matemática com os encartes de supermercado, que despertou interesse dos estudantes, eles realizaram a atividade e demonstraram entendimento do conteúdo.

A pesquisadora considerou como pontos negativos a predominância de aulas expositivas, a indisciplina, a professora tentar interagir com os estudantes, mas era uma interação superficial, onde cada um não extrapolou seu papel, não era uma relação dialética.

Havia um aluno sentado nos fundos da sala que demonstrava dificuldades de aprendizagem, em nenhum momento, no período em que a pesquisadora esteve na sala, a professora foi até sua carteira esclarecer dúvidas ou auxiliá-lo na resolução das atividades. A correção das tarefas era realizada no quadro, na maioria das vezes a professora não olhava o caderno dos estudantes, eles guardavam os materiais sem concluir as atividades.

Durante a entrevista, a professora R.B comentou com a pesquisadora que havia recebido orientação da alfabetizadora do Núcleo para trabalhar atividades diferenciadas com sua turma, mas que ela achava isso difícil devido à indisciplina. Contudo, talvez se a professora deixasse de lado uma aula tão tradicional e utilizasse uma metodologia mais dinâmica, em que os estudantes tivessem oportunidade de participar e construir seu conhecimento, não houvesse indisciplina. Isso foi comprovado em uma aula da própria professora R.B, quando levou os encartes de supermercado para trabalhar números decimais.

Vê-se aqui a necessidade de um repensar a prática pedagógica, mas um pensar com uma base teórica que o sustente.

4.10.5 Observação da prática da professora A.P.C

Na escola “Y”, no mesmo período, foi observada a prática da professora A.P.C, com 20 anos de magistério e 4 em escola integral, que trabalhava a Prática de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, no turno da manhã, com a turma do 5º ano.

A observação da prática da professora ocorreu em uma sala chamada de sala ambiente, mas nela havia apenas mesas com bancos que foram aproveitadas do refeitório, quadro de giz e armários muito danificados, aliás, todo o mobiliário da sala estava danificado. Os materiais pedagógicos ficavam no almoxarifado da escola e não na sala, quando a professora precisava de algum material tinha que buscar. Ela comentou que seu “sonho” era ter uma sala com os materiais necessários ao desenvolvimento da Prática Educativa. A sala não possuía televisão, computador ou qualquer outro recurso tecnológico, pois não apresentava segurança e podia ser invadida por vândalos, a porta também estava danificada.

A professora mostrou seu caderno de planejamento à pesquisadora. O plano de aula era realizado para a semana, de forma sucinta, apenas com descrição das atividades que seriam realizadas. As atividades elencadas eram adequadas à Prática Educativa, contudo, não havia detalhamento do encaminhamento metodológico. A prática observada pela pesquisadora não condissse com as orientações contidas nos materiais da SME.

As atividades, propostas no plano de aula, poderiam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo dependendo do encaminhamento dado pela professora (que não estava detalhado), pois eram construções com matérias concretos, como relógios com números romanos, jogos como o “Nunca dez”, situações problema utilizando encartes de supermercado.

No período de observação, os estudantes ficaram todo tempo fazendo uma atividade de matemática denominada “Passos da divisão”, na qual eram propostas várias operações de divisão aonde o grau de dificuldade ia aumentando: primeiro ele realizava as divisões exatas com dois algarismos, em seguida inexatas com resto na ordem das unidades, depois nas dezenas, divisões exatas de centenas, inexatas e divisões com algarismos terminados em zero. O exercício proposto não passava de um treinamento para resolução de divisões, o que de forma alguma colabora com a

aprendizagem, pois não propicia a ação por parte do estudante, ou seja, a abstração reflexionante.

Mas não foi possível concluir essa atividade porque ocorreu um campeonato de basquete e uma reunião de Organização do Trabalho Pedagógico, já prevista em calendário, no horário da Prática Educativa.

Embora a professora A.P.C defendesse em seu discurso aulas dinâmicas, com a criança agindo sobre o objeto de aprendizagem, o que se observou foi o contrário disso. O ensino não partia de situações reais e concretas e não contribuía para o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo. As atividades observadas pouco tinham de desafiadoras, pois os estudantes deveriam apenas realizar as operações, para isso era necessário dominar a técnica da divisão e saber a tabuada ou como construí-la, nenhum material manipulativo foi utilizado.

O que foi apresentado no plano de aula foi executado durante a observação, já que para essa semana constava no plano apenas: “Resolver os Passos da Divisão”, embora a atividade não tenha sido concluída.

Os estudantes tentaram resolver os “Passos da divisão” em duplas, conforme orientado pela professora, mas o faziam mais no sentido de conferir se haviam acertado e não para pensar juntos, trocar ideias, então mesmo a integração dos estudantes durante a realização da atividade pouco ocorreu.

A professora não informou aos alunos o objetivo da aula ou fez sua retomada para verificar o que foi alcançado, apenas disse que dariam continuidade a uma atividade semelhante à outra já realizada.

A integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa não aconteceu no período de observação, a professora da Prática Educativa explicou que havia uma ficha onde a professora regente anotava o que julgava necessário ser trabalhado no Acompanhamento Pedagógico, mas nesse período específico, ela estava trabalhando os “Passos da divisão” por achar necessário os estudantes treinarem a técnica.

No período de observação, a pesquisadora nada viu de positivo na prática da professora A.P.C, ao contrário somente um mau aproveitamento do tempo ampliado. Sua prática mostrou-se muito distante do discurso, uma vez que, embora citasse teóricos com Piaget, Vygotsky e Wallon, quem permeou sua prática foi Skinner, pois passou a semana aplicando aos estudantes uma didática de treinamento, com uma atividade de “instrução programada”.

5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho a pesquisadora propôs o seguinte problema de pesquisa: *Como se estabelece a relação entre a concepção de Educação Integral e aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral?* Para respondê-lo foi necessário estabelecer uma trajetória de pesquisa que será agora retomada para, então, proceder às sínteses finais.

A Educação Integral que hoje toma corpo no meio educacional brasileiro tem como uma de suas principais finalidades a qualificação da aprendizagem. Diante dessa proposição alguns questionamentos surgiram para a pesquisadora: Como conceituar aprendizagem? Como ela ocorre? Há relação entre aprendizagem e Educação Integral? Que concepções de aprendizagem têm os profissionais que atuam nas escolas com oferta de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? O que é Educação Integral para esses profissionais? Estas concepções refletem-se nos encaminhamentos propostos e na sua prática pedagógica?

Contudo, a construção de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. São necessárias muitas situações de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, para se chegar a um certo grau de domínio do objeto de conhecimento, pois o domínio completo nunca será totalmente alcançado. É uma relação dialética entre o sujeito e seu objeto de conhecimento que passa por necessárias desconstruções.

Desta forma o caminho já traçado por tantos pesquisadores, teve também que ser percorrido para este estudo, que passou pela aprendizagem de conhecimentos, que embora necessários, podem não parecer inovadores para alguns, mas foram muito significativos na construção da trajetória pessoal da pesquisadora.

O primeiro passo desta caminhada, após a delimitação do objeto de estudo, foi caracterizar a Educação Integral. Educação que tem suas bases no início da civilização, onde para os gregos uma formação completa envolvia o corpo e o espírito. Apesar disso, durante muito tempo na história humana a educação permaneceu como um privilégio de poucos e somente no século XVIII a Educação Integral foi retomada na perspectiva da formação do homem completo.

Depois a proposta de Educação Integral esteve presente, em âmbito nacional e Internacional, em diferentes campos políticos e a serviço de variadas orientações ideológicas (CAVALIERI, 2010).

No Brasil é em Anísio Teixeira que encontramos os fundamentos para uma educação escolar ampliada, cuja defesa estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, do qual ele foi um dos signatários.

As ideias de Anísio Teixeira se inspiraram no pensamento do americano John Dewey, para quem a educação era vista como um processo contínuo de desenvolvimento e crescimento. O brilhante educador conseguiu materializar sua concepção de educação no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundado em 1950 em Salvador, na Bahia, a qual também levou para a organização do Sistema Educacional da nova capital do Brasil nos anos 1960. Mas com o afastamento de Anísio Teixeira da vida pública, devido à ditadura militar, sua concepção de educação, a Educação Integral, esteve adormecida por mais de duas décadas, até os anos 1980 quando ressurgiu com as novas iniciativas em favor de uma Educação Integral e em tempo integral, como dos CIEPs no Rio de Janeiro, as ETIs e os CEIs em Curitiba.

Uma questão que mereceu destaque no contexto desta pesquisa foi o fator tempo, que traz em seu entendimento o conflito entre o tempo no sentido racional, o cronológico e o tempo subjetivo para o qual não cabem divisões racionais. Na escola prevalece a racionalidade do tempo. Essa racionalidade influenciou na forma escolar e levou a redução da jornada escolar brasileira, que é a realidade da educação hoje, mas que não foi sempre assim. Foi em São Paulo, na década de 1920, que inicialmente viu como solução para a “democratização do ensino”, a redução do tempo escolar. Para atender a um maior número de estudantes em um mesmo espaço, dividiu-se a jornada em dois, três ou mais turnos, fato consolidado no Brasil com a lei da reforma educacional de Washington Luiz em 1930. Tal solução foi entendida por muitos intelectuais e educadores da época, entre eles Anísio Teixeira, como um retrocesso para o ensino, retrocesso que permanece até os dias de hoje.

Em educação, qualidade e quantidade são dimensões indissociáveis, embora este fato ainda não seja hoje compreendido por muitos educadores brasileiros, diferente do que acontece em países desenvolvidos, que têm como carga horária escolar mínima seis horas diárias.

Mas a ampliação do tempo escolar só tem sentido se pensarmos, para além da lógica transmissiva, ainda presente em nossas escolas, em uma educação onde se favoreça a participação ativa do estudante na construção de sua aprendizagem, por meio da experimentação e da reflexão. Se para o aprendizado dos conteúdos ditos escolares é imprescindível mais tempo na escola, então indiscutível se torna a necessidade de um tempo maior quando o que se almeja é uma Educação Integral, que vai além da dimensão cognitiva, mas abarca as múltiplas dimensões do ser humano.

Essa educação em tempo integral tem seu respaldo em documentos legais que vão desde a Constituição Federal de 1988, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei 9394/96, até o Plano Nacional de Educação aprovado em pela Lei 13.005 de junho de 2014. Contou ainda com um programa indutor que foi o Programa Mais Educação do governo federal, que tem a seu favor a revitalização do debate sobre a Educação Integral em tempo integral no Brasil e o fato de ter fornecido subsídios técnico-pedagógicos e financeiros que favoreceram sua concretude.

Especificamente na RME de Curitiba, o Programa Mais Educação, que em 2014 teve adesão de todas as escolas municipais com oferta de educação em tempo integral, trouxe ganhos, não só no âmbito financeiro, como também no favorecimento da retomada das reflexões sobre Educação Integral e suas implicações.

A história recente da Educação Integral em Curitiba teve início em 1986, com o Projeto de Educação Integrada em Período Integral que resultou na criação das 8 Escolas de Tempo Integral (ETIs) a partir de 1987 e posteriormente, de 1989 a 1992, na implantação de mais 29 Centros de Educação Integral (CEIs). Em paralelo a Prefeitura Municipal de Curitiba mantinha programas sociais que objetivavam ofertar atividades em contraturno a crianças e jovens da cidade, estes a partir de 2003 foram vinculados administrativa e pedagogicamente a escolas municipais, tornando-se mais um espaço para oferta de educação em tempo integral, embora para um número reduzido de estudantes devido a sua capacidade.

Desde 1987, nas propostas pedagógicas das escolas com oferta de educação em tempo integral da RME, com suas diferentes estruturas e até encaminhamentos, sempre esteve presente o objetivo maior que era a promoção de

uma Educação Integral para crianças e jovens, muito além da simples ampliação do tempo.

Assim, para a efetivação dessa Educação Integral, muitos entraves precisaram e ainda precisam ser superados na RME, passando por questões estruturais e pedagógicas, dentre os quais se destaca:

1. Estrutura física precária, necessitando de investimentos por parte do governo municipal para sua revitalização e a própria manutenção;
2. Organização dos horários para o desenvolvimento das Práticas Educativas, dificultada pela cultura e organização escolar presentes na visão do governo municipal e dos profissionais das escolas;
3. Formação dos profissionais para a gestão pedagógica e administrativa da escola integral e desenvolvimento das Práticas Educativas, para a qual não é exigida formação específica (com exceção da Prática de Movimento e de Iniciação Desportiva em que o profissional deve ser formado em Educação Física) e que também não é suprida com a formação continuada ofertada pelo município;
4. Falta de Integração entre profissionais, conteúdos e encaminhamentos na própria escola, favorecido pela organização em turno e contraturno, estrutura física dos diferentes espaços, carga horária do contrato de trabalho do professor de 20 horas e encaminhamentos propostos pela própria mantenedora que se diferenciam para o tempo organizado no turno e o chamado de “assistemático” por Arco-Verde, (2003, p.267) o contra turno de ampliação de carga horária;
5. Necessidade de superação da prática pedagógica apoiada em uma pedagogia tradicional;
6. A grande lacuna existente entre a total atenção dada às escolas integrais por ocasião de sua implantação e os longos anos de quase esquecimento do qual foram vítimas nas diferentes gestões do governo municipal, até sua retomada tímida e lenta a partir de 2006. Cujos danos, principalmente pedagógicos, até hoje não foram superados.

Apesar dos muitos problemas enfrentados pelas escolas integrais da RME, sempre houve uma expectativa de que a aprendizagem dos estudantes e seu consequente desempenho nas avaliações externas fossem melhores do que o dos estudantes que ficavam apenas quatro horas na escola. A pesquisadora fez uma análise do desempenho o IDEB de 2011 de escolas da RME que atendiam a 40% ou mais de seus estudantes em tempo integral e constatou que o desempenho dessas

escolas foi um pouco abaixo do que o daquelas que ofertam somente ensino regular, sendo a média das escolas integrais de 5,56 e das regulares de 5,88.

Resultados que, como já mencionado por Branco (2009) e Rocha (2012), não refletem um aproveitamento expressivo do tempo ampliado em favor da efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares, embora se possa aventar que talvez muitos dos estudantes que frequentam as escolas integrais de Curitiba poderiam apresentar rendimento muito pior ou mesmo terem se evadido das escolas se não estivessem sendo atendido por essas escolas, dado seu grau de vulnerabilidade.

Como mencionado neste trabalho, essa busca por melhores resultados, que reflitam a qualificação da educação e a efetivação da aprendizagem, é a principal meta da Educação Integral na atualidade, pois indicadores como IDEB e INAF demonstram que não há uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes brasileiros. Assim, torna-se imprescindível ao profissional que trabalha na escola de tempo integral o entendimento de como se dá aprendizagem, somente dessa forma ele poderá propor, em seus encaminhamentos, estratégias e estímulos que realmente a favoreçam.

A pesquisadora foi buscar nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, para quem os problemas epistemológicos deveriam ser estudados cientificamente e não por especulação, o entendimento sobre a aprendizagem e conhecimento. Piaget trouxe uma nova concepção para explicar o conhecimento, que superou as desenvolvidas até então como a empirista e a apriorista. Na concepção empirista o conhecimento vem dos objetos, de fora do sujeito, na apriorista a atividade do conhecimento é somente do sujeito (por meio de sua bagagem hereditária), sem participação do meio. Piaget, contudo, defende a interação entre o sujeito e o objeto (Interacionismo), onde o conhecimento ocorre por meio de uma relação dialética entre os dois.

A construção do conhecimento se dá a partir de um nível inferior para um nível superior de desenvolvimento, decorrente da ação do sujeito em interação com o objeto de conhecimento no meio físico ou social ao mesmo tempo. Isso exige que para que a aprendizagem ocorra o sujeito seja ativo, manipule o objeto de conhecimento, manipulação que requer uma atividade física e mental. Essa ação, interna, coordenada e refletida do sujeito, Piaget denomina “abstração reflexionante”.

Para Piaget a aprendizagem somente vai ocorrer quando o sujeito possuir as estruturas de pensamento necessárias à organização do novo conteúdo, dessa forma a aprendizagem dependerá do desenvolvimento, numa relação dinâmica ativada pelo sujeito.

É a partir da interação com o meio físico e social que são construídas as estruturas do conhecimento que se dão a partir dos quatro principais estádios ou períodos do desenvolvimento indicados por Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

O conhecimento desses estádios é útil para conceituar desenvolvimento e para refletir sobre as características de raciocínio da criança em vários pontos ao longo do desenvolvimento e assim promovê-lo. Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental encontram-se, em sua maioria, entre os estádios pré-operatório e operatório concreto.

O estágio pré-operatório ocorre dos 2 aos 7 anos, aproximadamente. É quando surge a função semiótica (capacidade de representar alguma coisa por meio de significante diferenciado, que só se ajusta àquela determinada representação), que permite o surgimento da imitação diferida, do jogo simbólico, do desenho da imagem mental e da linguagem. Sendo a linguagem um instrumento essencial para a adaptação social, transmitida à criança em formas prontas, elaboradas coletivamente.

No estágio operatório-concreto aparecem as primeiras operações, denominadas por Piaget de concretas, por operarem com objetos e ainda não sobre hipóteses verbais, e também a noção de conservação, seriação, classificação, número, espaço, tempo e velocidade.

Para explicar o desenvolvimento das estruturas citadas, Piaget destaca quatro fatores como principais: a maturação biológica, a manipulação ou experiência física, a transmissão ou interação social e a equilíbrio, sendo que este último coordena os anteriores, marcado por um processo de equilíbrios e desequilíbrios.

Muitos estudos sobre a temática da Educação Integral e da aprendizagem têm sido realizados nos últimos anos, contudo poucos são aqueles que as contemplam juntas, a pesquisadora encontrou somente um, mas seu foco não é o apresentado neste trabalho. Foi o estudo Freitas (2012) que analisou narrativas de professores que atuaram no Programa Mais Educação, para apontar o modo como estes profissionais avaliaram as aprendizagens dos alunos.

Percebeu-se, nesta pesquisa, a necessidade de analisar a concepção de aprendizagem presente nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e consequentemente das escolas com oferta de educação em tempo integral. Nessa análise constatou-se que em 1996, a concepção de aprendizagem mostrava-se marcadamente interacionista sócio-histórica e em 2006, de forma não explícita, mostrou-se construtivista.

Contudo, as duas concepções são interacionistas, sendo que para a interacionista sócio-histórica de Vygotsky a preocupação é com a influência da cultura e da sociedade na construção do sujeito e para o construtivismo piagetiano a preocupação está em saber como se dá a construção do conhecimento do sujeito. Desta forma, a pesquisadora considera que mesmo com suas diferenças as duas teorias trazem significativas contribuições para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem. E, é possível que o trabalho desenvolvido nas escolas com oferta de educação em tempo integral da RME tenha subsídios na concepção construtivista piagetiana, apresentada neste estudo.

Assim na continuidade deste trabalho são apresentadas *Reflexões sobre um encaminhamento metodológico para a escola de tempo integral*, que traz a forma de aprender construtivista como aquela que justifica mais tempo na escola, de uma escola que está a serviço da aprendizagem. Uma simples mudança de concepção epistemológica não revoluciona as práticas escolares, há necessidade de se superar concepções tradicionais, refletidas consciente ou inconscientemente na prática pedagógica, para que as mudanças teórico-metodológicas aconteçam.

A produção do conhecimento é uma atividade construtiva do sujeito, que ocorre a partir da relação com conhecimentos já adquiridos, num processo de abstração reflexionante. Assim, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que as experiências do conhecimento sejam vivenciadas, pois para Piaget, a criança constrói os conceitos formais, na faixa etária de 6 a 12 anos, mediante ações, experiências e manipulações concretas.

Portanto, quando se objetiva uma Educação Integral onde a função do ensino está para além da introdução dos saberes culturalmente construídos e organizados, o que abrange não somente a formação de algumas capacidades cognitivas, mas busca alcançar o desenvolvimento da pessoa em todas as suas capacidades, os papéis do professor e da escola têm que ser repensados.

Uma vez realizada, mas não finalizada a revisão de literatura, pois esta necessitou de muitas retomadas, procedeu-se à pesquisa de campo. Esta pesquisa foi qualitativa de natureza exploratória, ou seja, os dados não foram de natureza numérica, pois tiveram sua ênfase no entendimento das variáveis envolvidas e não em sua medida.

A pesquisa, que teve por objetivo analisar a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica, realizou-se com sete profissionais (duas coordenadoras e cinco professoras), de duas escolas com oferta de educação em tempo integral, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Utilizou-se como critério para escolha das unidades o IDEB, uma escola acima e outra abaixo da média das escolas da RME, que foi de 5.9 em 2013. Nominadas escola “X” e escola “Y” respectivamente. Este foi apenas um critério de escolha das unidades, uma vez que o IDEB não foi o foco desta pesquisa, embora tenha sido possível observar significativas diferenças na valorização do tempo ampliado entre as duas unidades, na escola “X” este era visto como fator importante na qualificação da aprendizagem, o mesmo não ocorreu com a escola “Y”.

Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas, observação e análise do plano de aula. Sendo que as coordenadoras da Educação Integral participaram somente da entrevista. As professoras participantes eram duas regentes de quinto ano do Ensino Fundamental e três da Prática Educativa de Acompanhamento Pedagógico.

A partir das questões elaboradas para o roteiro de entrevista foram elencadas as nove categorias de análise:

1. Caracterização dos participantes;
2. A Importância da formação continuada sob o ponto de vista das profissionais;
3. Concepção de Educação Integral e educação em tempo integral;
4. Concepção de aprendizagem;
5. Compreensão dos profissionais sobre o encaminhamento metodológico;
6. Integração entre o ensino regular de aulas e as Práticas Educativas para o tempo ampliado;
7. Influência da educação em tempo integral na aprendizagem escolar;

8. Organização dos tempos, espaços e saberes na escola de tempo integral;
9. As marcas deixadas pelas práticas da escola de tempo integral e os discursos oficiais.

Na categoria de análise *Caracterização dos participantes*, apresentou-se a trajetória profissional das participantes da pesquisa. Todas possuíam curso superior, com tempo de formação variável de alguns anos a quase três décadas, o mesmo ocorrendo com a experiência no magistério e mais especificamente na escola de tempo integral, que no caso de uma professora e de uma coordenadora chegava a coincidir com o início das escolas integrais na RME. Contudo o tempo de atuação da professora em questão não se refletiu na qualidade de seus encaminhamentos e de sua prática pedagógica no período observado.

Com exceção de duas, as demais participantes da pesquisa tomaram conhecimento da temática Educação Integral na escola onde foram trabalhar. Tal fato reflete a necessidade dos cursos de formação inicial de professores incluírem em seus currículos essa temática, que além de apresentar-se como modalidade específica, deve permear o programa das demais disciplinas.

Pois, partindo-se do pressuposto de que a educação é integral, uma vez que não se educa parcialmente, nem o ser humano é parcial, necessário se faz ampliar o tempo para que essa educação se efetive, sob esse ponto de vista educação em tempo integral e Educação Integral tornam-se indissociáveis. Além disso, hoje a educação em tempo integral não é mais uma simples opção da escola, já está presente em muitas escolas particulares por necessidade das famílias e é a sexta meta do Plano Nacional de Educação, que visa ofertar educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica até o final da década.

Uma vez que são poucos os cursos de formação inicial de professores que contemplam a temática Educação Integral, a formação continuada deve dar subsídios para que os profissionais possam exercer suas funções na escola de tempo integral que pretende a Educação Integral de suas crianças e jovens. Mas, de acordo com a análise das respostas às questões da categoria *A Importância da formação continuada sob o ponto de vista das profissionais*, as profissionais entrevistadas embora tenham uma visão positiva sobre a formação continuada ofertada pela SME, nem sempre têm suas expectativas atendidas nos cursos de que

participam e as profissionais com menos tempo de atuação são, na maioria das vezes, mais participativas do que as mais experientes. Sendo que essa participação pode ser limitada pela organização da própria escola dos dias de permanência, que devido ao grande número de professores não consegue contemplar o calendário proposto pela mantenedora. Contudo, foi possível observar durante a pesquisa de campo, que a prática das professoras que mais participaram de cursos foi mais diversificada e desafiadora.

A esse respeito conclui-se que são necessários mecanismos eficazes para que a mantenedora, e demais instituições, consigam ouvir e atender às expectativas dos profissionais para os cursos de formação continuada e que estes por sua vez, coloquem-se como sujeitos ativos desse processo. Uma vez que é indiscutível a necessidade do aprofundamento teórico para dar consistência à prática.

A isto se acrescenta a observação de Becker (1993), de que primeiramente o docente deve ser levado a refletir sobre sua prática, para então apropriar-se da teoria que possa mexer com essa prática e apontar outros caminhos.

Na categoria *Concepção de Educação Integral e educação em tempo integral*, a análise das respostas das profissionais, demonstrou que as concepções expressas variam de certa clareza a uma confusão com os termos, onde tempo integral e Educação Integral são tomados como sinônimos e ainda, que a educação só ocorre dentro dos muros da escola e sob a condução dos professores.

Mesmo os profissionais manifestando em seus discursos que a Educação Integral é aquela que abrange o todo do sujeito, ou algo próximo disso, durante a pesquisa de campo ficou claro para a pesquisadora que para alguns deles a Educação Integral ocorria somente no contraturno escolar, e que nem todos faziam parte dessa educação por trabalhar com os componentes curriculares da base nacional comum. Mas, estes componentes não fazem parte da formação Integral? Ou então, momentos como horário de almoço e recreios, não fazem parte da formação plena do cidadão?

Ainda é forte no inconsciente de muitos profissionais que na escola se trabalha a dimensão cognitiva do ser humano, ele não é visto como um sujeito multidimensional, cujas múltiplas dimensões não têm horário para se manifestar e desenvolver, ou seja, no turno ou no contraturno.

Para análise da categoria *Concepção de aprendizagem*, tomou-se como referência as visões empirista, apriorista e construtivista. Na fala das profissionais e

ainda mais fortemente na prática observada, de acordo com a interpretação da pesquisadora, tendo por base o referencial teórico apresentado neste trabalho, o que predominou foi a concepção empirista.

Durante as entrevistas chegou-se a vislumbrar no discurso de algumas educadoras uma concepção construtivista, mas a ação do professor sempre predominava sobre a do estudante.

Em alguns momentos a pedagogia tradicional saltou aos olhos, como quando se atribuiu a não reprovação a responsabilidade pelo fracasso escolar, preponderando sobre a ação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O que foi estudado sobre aprendizagem, nos cursos de formação inicial ou continuada, não se refletiu no discurso e na ação profissional. O autoritarismo encontrou expressão na defesa da reprovação, reafirmando uma concepção empirista.

O estudante, na fala da maioria das profissionais, não era visto como um aprendiz ativo, fatores externos a ele eram colocados como responsáveis por sua aprendizagem. A visão empirista estava presente até mesmo quando se falou em experiência, pois se destacou apenas a experiência física, de primeiro nível, diferente da abstração reflexionante, que somente vai ocorrer com a experiência lógico-matemática.

Além da experiência, outro importante conceito que é a aprendizagem pelo exemplo, também sofreu distorções, por se limitar a reprodução/cópia de uma ação tida como a correta, sem suscitar reflexão, ou transformação. A motivação, quando citada sua importância para a aprendizagem, limitou-se a uma compreensão ligada a estímulos externos, sem considerar que ela é construída pelo sujeito num processo interativo entre este e o meio.

É importante destacar que as concepções de aprendizagem não se expressam puramente construtivistas, aprioristas ou empiristas. Assim em alguns momentos pode-se perceber que a fala e a ação de certas profissionais aproximavam-se da concepção construtivista, como por exemplo, quando enfatizavam que o estudante tem que ser desafiado, passar por uma diversidade de experiências, ser estimulado a estabelecer relações, trocar com os colegas.

Contudo, os fatores da aprendizagem quando colocados, foram de forma isolada, como no caso da maturidade, que sem as estruturas operatórias necessárias ao aprendizado não favorece a abstração reflexionante.

Considerando que o encaminhamento metodológico reflete a concepção de aprendizagem e de Educação Integral do profissional, com a categoria *Compreensão dos profissionais sobre o encaminhamento metodológico* buscou-se a concordância entre o encaminhamento realizado e as concepções apresentadas até então. Contudo, isso não ficou tão evidente nesse momento, quanto depois ao se analisar a prática pedagógica. Nesta parte das entrevistas as profissionais revelaram o que entendiam por encaminhamento metodológico no plano de aula, deste como organizador do trabalho pedagógico, de sua necessária flexibilidade e da importância do estabelecimento de objetivos, pois somente sabendo onde se quer chegar se pode escolher o caminho a ser trilhado.

Aqui a necessidade do pedagogo exercer a função de ajudar os professores no aprimoramento de sua prática, ficou muito clara, e as colocações das professoras demonstraram que sua ausência é por vezes sentida.

A falta de unidade nos encaminhamentos propostos para o trabalho com o turno regular de aulas e o contraturno com as Práticas Educativas foi percebida nas respostas às questões desta categoria. As profissionais enfatizaram que no regular o ensino tinha que ser sistematizado, já nas Práticas o lúdico devia estar presente. Lamenta-se pelos estudantes que frequentam somente o turno regular de aulas, pois nessa lógica o lúdico, tão importante para essa faixa etária, não teria vez.

Também revelou-se que o planejamento pode ser realizado, como forma de cumprir tarefas burocráticas, mas não efetivado na prática diária de alguns profissionais. Sabe-se que o planejamento é flexível e algumas vezes pode não acontecer como colocado no papel, mas planejar para não executar é perda de tempo e novamente o pedagogo tem que ser chamado a exercer sua função que é orientar o professor para que realize o planejamento e o utilize como um elemento fundamental para orientar a sua prática.

Na descrição solicitada pela pesquisadora de um encaminhamento metodológico, uma professora demonstrou que é possível a integração do trabalho realizado no turno e no contraturno. As respostas também revelaram a visão de que no contraturno não devem ser ofertadas as mesmas atividades já realizadas no turno regular, principalmente se estas forem aquelas ditas “tradicionais”, como cópias, ditados e exercícios de repetição. Lembrando que em uma visão construtivista não há necessidade de encaminhamentos diferentes para um e outro período de aulas, mas no turno único todas as aulas devem ser instigantes,

desafiadoras e promotoras da ação do estudante. E mesmo na organização do turno e **contraturno** professor não pode ser tradicional em um período e construtivista no outro.

As respostas às questões desta categoria já começaram a sinalizar as dificuldades encontradas na *Integração entre o ensino regular de aulas e as Práticas Educativas para o tempo ampliado*, próxima categoria de análise. A dicotomia entre o trabalho realizado num e noutro turno estava evidente, também se tornou clara a fragilidade dessa integração, que deveria ser automática já que se fala de uma mesma escola, com os mesmos estudantes.

Mas fatores como professores de 20 horas, a natureza das atividades, o esperar que alguém realize essa integração, enfim a própria cultura escolar, não favorecem a integração do trabalho na escola de tempo integral.

Dessa forma, ainda pode-se esperar que a escola de tempo integral seja promotora da aprendizagem? Foi o que se buscou saber com a categoria *Influência da educação em tempo integral na aprendizagem escolar*. O que se constatou com as respostas das entrevistadas não foi a unidade esperada.

Na escola “X”, com maior IDEB, todas as profissionais afirmaram que a escola de tempo integral influi positivamente na aprendizagem dos estudantes, e isso se deve à otimização desse tempo e aos encaminhamentos propostos. Já na escola “Y”, na percepção das profissionais, o tempo ampliado não contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos escolares, entretanto a qualificação do tempo é uma meta a ser alcançada também nessa escola, onde as educadoras mostraram-se ansiosas em melhorar seus encaminhamentos e promover uma educação de qualidade, enquanto discurso e não prática.

A qualificação do tempo ampliado está diretamente relacionada à próxima categoria de análise, a *Organização dos tempos, espaços e saberes na escola de tempo integral*.

Em relação ao tempo escolar, a divergência de opiniões sobre a organização desse tempo manifestou-se entre as próprias profissionais das escolas, enquanto algumas a consideram adequada, outras a viam como inadequada e desfavorável ao trabalho a ser desenvolvido, principalmente para as Práticas Educativas do contraturno. Algumas atividades rotineiras, como os horários de almoço e higiene, não eram vistas com um olhar pedagógico, como educativas, tornando-se um problema para as escolas. Onde está a solução? Dentro da própria escola, que deve

dialogar sobre seus profissionais e com a comunidade escolar para buscar alternativas e até mesmo adequar para sua realidade experiências exitosas de outras escolas.

A questão do tempo escolar mostrou toda sua complexidade e o quanto é difícil transpor as barreiras de um tempo socialmente construído ou imposto na adoção do turno único.

Da mesma forma a organização do espaço escolar, importante elemento educador na escola de tempo integral, não estava satisfazendo às educadoras, que em sua maioria viam problemas em sua organização interna. Na fala das professoras o espaço para o desenvolvimento das atividades não era adequado. Mas essa melhor organização cabia tanto ao poder público quanto à iniciativa dos profissionais da escola, que poderiam a partir de iniciativas individuais e do grupo melhorar essa condição naquilo que lhes competia, como a organização de salas ambiente, dos materiais expostos, na limpeza e na conservação do mobiliário, entre outros aspectos, até mesmo rompendo barreiras e percebendo a potencialidade educadora de outros espaços que não aqueles ditos escolares.

Os saberes nas escolas de tempo integral de Curitiba passaram por diferentes organizações ao longo dos anos, mas sempre com alguns pontos em comum, conservando os componentes curriculares da base nacional comum em um turno e em contraturno atividades relacionadas a ampliação dos conhecimentos sobre arte, ciência, esportes, educação ambiental e reforço escolar. Havia certa autonomia para a escola escolher a oferta das atividades do tempo ampliado, contudo esta autonomia sempre esbarrou na qualificação dos profissionais que ali atuavam. Durante as entrevistas foi possível perceber a crescente maturidade na percepção das profissionais, que veem no tempo ampliado a possibilidade da ampliação do tempo para o trabalho com todos os componentes curriculares da base nacional comum e um vislumbre de currículo integrado, superando assim a dicotomia entre turno e contraturno.

Para uma educação em tempo integral que conta com 27 anos de história em Curitiba, considerou-se importante saber quais foram *As marcas deixadas pela escola de tempo integral e os discursos oficiais* nas profissionais que, em alguns casos, construíram essa história. A análise dessa categoria trouxe à tona as angústias, insatisfações e críticas bem como percepção dos avanços pelos quais vem passando a educação em tempo integral nesta capital e no Brasil.

A tomada de consciência sobre a especificidade da escola de tempo integral revelou-se na fala de uma profissional que a colocou como necessária, mas resultante da experiência e percepção do próprio professor. Também a flexibilidade, o deixar a escola encontrar o melhor caminho para sua organização do turno único mostrou-se importante, sem desconsiderar uma unidade de trabalho enquanto Rede de Ensino, mas sem uniformizar a prática. O aprendizado na escola integral não é só do aluno, mas também dos profissionais, que precisam superar a cultura e a forma escolar das quais são fruto.

Ao poder público cabe não ceder aos modismos e dar continuidade ao trabalho realizado nas diferentes gestões quando este é positivo, o que só pode ser concluído após uma atenta avaliação, sem desconsiderar conquistas arduamente alcançadas.

A última parte desta pesquisa traz *A concepção de aprendizagem e educação integral, o encaminhamento e prática pedagógica a partir da observação*. Aqui foram apresentados os dados colhidos na observação da prática de cada professor participante.

De modo geral a pedagogia subjacente ao trabalho das professoras foi a tradicional, sustentada por uma concepção de aprendizagem predominantemente empirista, manifesta tanto durante as entrevistas quanto na prática. Prática que muitas vezes pretendia que o estudante chegasse ao conhecimento por reprodução e não por construção, por sua ação efetiva. Prática que não favorecia a integração entre o turno regular de aulas e as Práticas Educativas do contraturno, estas vistas como um momento à parte e por vezes menos importante.

Em alguns casos a prática pedagógica contrariou o discurso, pois educadoras que durante a entrevista disseram que o encaminhamento para as Práticas Educativas deveriam priorizar estratégias lúdicas, momentos fora da sala de aula para leitura, dramatizações, etc., não o fizeram durante suas aulas no período de observação e ainda revelaram um mau aproveitamento do tempo ampliado, com aplicação de atividades repetitivas que não favoreciam a reflexão e a construção de conhecimentos.

Mas também foi possível observar uma prática que buscava superar a pedagogia tradicional, onde se podia perceber uma concepção de aprendizagem que se aproximava da construtivista, com participação dos estudantes, ao mesmo tempo em que a professora admitia também aprender nesse processo.

Por fim, tudo o que foi aqui relatado responde ao problema inicialmente proposto para esta pesquisa: *Como se estabelece a relação entre a concepção de Educação Integral e de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral?*

A relação entre a concepção de Educação Integral e de Aprendizagem, não ocorria de forma explícita, pois para a maioria das profissionais a Educação Integral era aquela que acontecia somente no trabalho realizado em contraturno. Em sua visão não consideravam a educação como eminentemente integral, dessa forma o trabalho com os componentes curriculares da base nacional comum não era parte da Educação Integral e somente o trabalho desenvolvido em contraturno deveria ser permeado por uma metodologia diferenciada, por atividades prazerosas, pela ação e pela reflexão, o que não quer dizer que sempre ocorresse desta forma. A escola não era vista como única e sim marcada pela dicotomia entre turno e contraturno, sendo que no turno a aprendizagem dos conteúdos ditos escolares deveria ser favorecida, sistematizada, mas com práticas que revelavam o predomínio da concepção empirista.

Os encaminhamentos metodológicos e as práticas, como mencionado anteriormente, partiam da premissa de que deveriam ser diferentes nos dois momentos, no turno mais rígidas, no contraturno flexíveis, o que é reforçado nas orientações dos documentos oficiais da SME.

Como desafios a serem superados pelos gestores municipais e pelos professores, coloca-se a visão limitada e equivocada de Educação Integral e a concepção de aprendizagem predominantemente empirista. O primeiro desafio pode ser mais facilmente superado, uma vez que a visão de Educação Integral necessita de alguns ajustes, que podem ocorrer por meio de questionamentos e reflexões que favorecerão a tomada de consciência na direção de uma visão próxima a defendida neste trabalho. Já para uma mudança na concepção de aprendizagem, se faz necessário instaurar um conflito cognitivo, entre a concepção empirista na qual ele foi formado e reproduz enquanto docente e a concepção construtivista, que mesmo não sendo totalmente desconhecida pelo professor, ainda não passou por um processo de abstração reflexionante e conseqüente não favoreceu a tomada de consciência que irá transformar sua prática pedagógica.

Desta forma, confirmam-se as hipóteses apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho:

1. Muitos profissionais, que atuam nas escolas de tempo integral, empregam procedimentos metodológicos que reforçam nos estudantes a capacidade de memorização e reprodução de conhecimentos.

Esses procedimentos metodológicos, de acordo com as práticas observadas durante a pesquisa, ocorrem com mais ênfase no turno regular de aulas, mas também estão presentes na atividade propostas para o contraturno.

2. O encaminhamento metodológico destes profissionais reflete concepções tradicionais a respeito do processo de aquisição da aprendizagem. Concepção esta que tem por base uma visão empirista de aprendizagem.

3. Nas escolas com oferta de educação em tempo integral, da RME de Curitiba, a falta de integração entre os conteúdos e encaminhamentos metodológicos realizados pelos profissionais que atuam no turno regular de aulas e os das Práticas Educativas específicas para o tempo ampliado, é um fator que tem dificultado a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Essa hipótese já teve parte de sua constatação na seção 2.2.1 desta pesquisa, onde consta a necessidade de qualificar o tempo ampliado nas escolas da RME, por meio de situações intencionalmente planejadas para que ele possa realmente contribuir para os processos de aprendizagem que requerem muito mais do que repetição e memorização de conteúdos. A isso se acrescenta a necessária mudança na concepção de aprendizagem dos profissionais, fato comprovado com a pesquisa de campo, somente dessa forma a ação docente realmente favorecerá a qualificação da aprendizagem.

Além da confirmação das hipóteses apresentadas ficou evidente para a pesquisadora a importância do envolvimento da equipe diretiva da escola com as questões pedagógicas, essa atitude faz a diferença na qualidade do trabalho pedagógico, isso ficou muito claro na escola “X”, que não por acaso tem um melhor IDEB. Quando a pesquisadora apresentou-se pela primeira vez nessa escola, já foi recebida pela direção que demonstrou seu envolvimento não só com as questões administrativas, mas também com o trabalho pedagógico ali desenvolvido e com a construção de uma Educação Integral e em tempo integral de qualidade. Tal postura se refletiu inclusive na fala dos estudantes, que sabiam que o fato de estudarem em uma escola de tempo integral lhes trazia mais oportunidades de aprendizagem.

A partir destas considerações pode-se dizer que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atendidos e suas hipóteses comprovadas. Mas não de forma simples, uma vez que a pesquisadora também passou por conflitos cognitivos que a levaram a processos de abstração reflexionante, que hoje se refletem em seu discurso e prática.

Esta pesquisa abre possibilidades para novas pesquisas relativas às temáticas exploradas nesta dissertação: Educação Integral e Aprendizagem, uma vez que este foi um estudo inicial, que não prescinde de outros que venham a aprofundar e ampliar aspectos aqui apresentados e necessários quando o que se pretende é uma educação de qualidade para nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.41-50.

ARCO-VERDE, Y. F. D. S. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2003.

_____. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**: Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 17/06/2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: REGO, L. de A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2006.

BECKER, F. O que é o construtivismo? **Ideias**, São Paulo: FDE, n. 20, p. 87-93, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 03/07/2014.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Prefácio. In: MONTROYA, A. O. D. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Aprendizagem - concepções contraditórias. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 1, p. 53-73, 2011. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em: 06/05/2014.

BRANCO, V. **O desafio da construção da Educação Integral:** formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. Formação de professores para a Educação Integral. In: CENPEC. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade.** 1ª ed. São Paulo. Abril de 2013. p.101-104.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 de agosto de 1990.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10/01/2001.

_____. Ministério da Educação. **Aprova Brasil, o direito de aprender:** boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Redes de aprendizagem:** Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília, 2007a.

_____. Portaria n.. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União.** Brasília, 24/04/2007b.

_____. **Educação Integral:** Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27/01/2010 a.

_____. Resolução CNE. CEB n. 4, de 13/07/2010. - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Câmara de Educação Básica-MEC/CNE/CEB**, 2010b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 7, de 14/12/2010. - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Câmara de Educação Básica-MEC/CNE/CEB**, 2010c.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: 2014a.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26/06/2014b.

CARVALHO, M. do C. B. O lugar da educação integral na política social. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, p. 7- 24, segundo semestre 2006.

CAVALIERI, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. In: **Paideia**, Ribeirão Preto, vol.20, n.46, 249-259. Ribeirão Preto Maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2010000200012>. Acesso em: 29/06/2013.

_____. A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/06/2013.

_____. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral: história, política e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 237-254.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. História (s) da Educação Integral. **Em Aberto**. Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr. 2009.

_____. HORTA, D. M. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente?. In: **Educação Integral: história, política e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 216-236.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral**. Curitiba, 1996.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 421, de 07/07/2004**. Dispõe sobre a extinção das unidades do Programa de Integração da Infância e da Adolescência (PIÁ), a incorporação de equipamentos às unidades escolares da Secretaria Municipal da Educação e dá outras providências. Curitiba, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Programa de Integração da Infância e da Adolescência**. Curitiba, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 3. Ensino Fundamental. Curitiba, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, vol. 4. Curitiba, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral**. Curitiba, 2012a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012c.

DOLLE, J. - M. **Para compreender Jean Piaget: Uma Iniciação à Psicologia Piagetiana**. Tradução Maria José J. G. de Almeida. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

ESQUINSANI, R. S. S. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 103, p. 68-72, 2009.

FERNANDES, C. Tempos na /da escola: algumas questões para debate. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral: história, política e práticas**. 1.ª ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 202-215.

FREITAS, J. V. de. A (Re) Significação das Aprendizagens Escolares Através da Escola de Tempo Integral Contemporânea. In: **9ª ANPED SUL**. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2740>>. Acesso em: 02/12/2014.

FUNDEB. **Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669> Acesso em: 16/06/2013.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 128p. (Educação Cidadã, 4).

GERMANI, Bernadete. **Educação em tempo integral: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GOMÉZ, G. R. et al. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Havana, Cuba, 1996.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, p. 129-135, segundo semestre 2006.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o papel do professor. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p.8 – 11, ago/out, 2009.

INAF BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011-versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 19/11/2014.

INEP. **O que é o Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 20/11/2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **IDEB – resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20/11/2014.

KIRCHNER, E. A. Educação em tempo integral: ampliando possibilidades educacionais. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/1270/633>>. Acesso em: 27/02/2013.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.) São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: GEDH, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec, Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

MENEZES, J. S. da S.; LEITE, L. H. A. Ampliação da Jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. In: **Em Aberto - Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: Inep, 2012. v. 25, n. 88, p. 11-14.

MIRA, M. M. **O papel do estágio supervisionado para o exercício dos pedagogos escolares:** possibilidades e desafios. Curitiba, 2011, 198f. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p.12 - 15, ago/out 2009.

_____. A construção da educação integral no Brasil: aportes do *Programa Mais Educação*. In: COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral:** história, política e práticas. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 69-83.

MONTOYA, A. O. D. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

MOREIRA, S. C. **Programa Mais Educação:** uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70611/000878292.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31/10/210.

MORETO, V. P. **Construtivismo:** a produção do conhecimento em aula. 3.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORO, M. L. F. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p.39-44. out/dez 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/745/667>>. Acesso em: 17/06/2014.

NIEMANN, F. de A. ; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. In: IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 18/06/2014.

NÖRBERG, M. Cognição, ensino, aprendizagem. In PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. N. P.; **Educação Integral e Integrada**. 2.^a ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 210-234.

OLIVEIRA, E. M. P. O “Espírito Objetivo” e a castração por Salvador Dalí. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais -

IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.23-37, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 08/04/2014.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 04/06/2013.

PADILHA, P. R. Prefácio. In: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.128p. (Educação Cidadã, 4).

PARO, Vitor Henrique. **Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PÁDUA, G. L. D. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV, 1º semestre**, n. 2, 2009 p. 22-35.

PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$persistencia-da-memoria-\(pintura\)](http://www.infopedia.pt/$persistencia-da-memoria-(pintura))>. Acesso em: 14/03/2104.

PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Tradução em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/desenvolvimento-e-aprendizagem/>). Acesso em: 26/06/2013.

_____. **Problemas da psicologia genética**. Tradução: Célia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro, RJ: Cia Editora Forense, 1973.

_____;GRÉCO. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução: Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Livrarias Freitas Bastos S.A, 1974.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução: Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

_____. **Psicologia da inteligência.** Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1977a.

_____. **O julgamento moral na criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo, SP: Editora Mestre Jou, 1977b.

_____ *et al.* **Abstração Reflexionante:** relações lógico-aritméticas e a ordem das relações espaciais. Tradução Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga, 14.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

_____; INHELDER, Bärbel. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Sobre a Pedagogia:** textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A psicologia da criança.** Tradução Octavio Mendes Cajado. 6^a ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PICETTI, J. S. **Formação continuada de professores:** da abstração reflexionante à tomada de consciência. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa: 2011. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>>. Acesso em: 14/07/2014.

RIBEIRO, D. **Testemunho.** Siciliano, 1990.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, R. de F. Z. da. **Educação em tempo integral:** estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SOLÉ, I. Disponibilidade Para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, p. 28-55, 1998.

STOLTZ, T. A informação e a organização da informação no conhecimento social. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, p. 263-278, 2008a.

_____. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3ed. rev., ampl. Curitiba: Editora IBEPEX, 2011.

SOUZA FILHO, M. de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.

_____. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 2ed. Curitiba: Editora IBEPEX, 2008b.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1957.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962. <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>. Acesso em: 28/05/2014.

_____. **Pequena Introdução à filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> [2005 jul 15], 2006>. Acesso em: 26/03/2013.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WITHERS, S. W. Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <

<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php>>. Acesso em: 25/09/2013.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WITHERS, S. W.; ENS, R. T. Representações sociais do trabalho do pedagogo na escola em tempo integral. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 223-234, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 12/03/2014.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, p. 152-196, 1998

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE 2 – DEPOIMENTO DE UMA DIRETORA DE CEI

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

APÊNDICE 5 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria do Carmo Souza Neto Schellin, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando (o Senhor, a Senhora, você) professor atuante em escola da Rede Municipal de Curitiba com oferta de educação em tempo integral a participar de um estudo intitulado “A influência da concepção de aprendizagem do professor no encaminhamento metodológico das práticas educativas para a educação em tempo integral”. Destacamos a importância de sua participação nesta pesquisa, pois é através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços em todas as áreas.

- a) O objetivo desta pesquisa é conhecer a concepção de aprendizagem e sua relação com o encaminhamento metodológico de profissionais que atuam nas práticas educativas propostas para as escolas com oferta de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda a um questionário sobre sua área de atuação, forneça seus planos de aula e passe por um período de 4 dias de observação de sua prática em sala de aula, observação estará que não contará com a intervenção da pesquisadora.
- c) É possível que (o Senhor, a Senhora, você) experimente algum desconforto, principalmente relacionado às observações em sala, onde haverá um “estranho” que não faz parte do seu grupo de trabalho.
- d) Como risco de sua participação nesta pesquisa, citamos a situação de desconforto ao responder o questionário e durante a observação que poderão vir a ocorrer.

Rubricas: _____	
Participante da Pesquisa	_____
Pesquisador Responsável	_____
Orientador	Orientado _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) Os benefícios esperados após a realização desta pesquisa são: possibilidade de aperfeiçoamento nos cursos de formação continuada com as Práticas Educativas da educação integral, avanços nos estudos sobre aprendizagem dos estudantes que permanecem na escola em tempo ampliado, entre outros. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- f) A pesquisadora Maria do Carmo Souza Neto Schellin, pedagoga, mestrandanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Situado à Rua General Carneiro, 460, 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I, CEP 80060-150, Curitiba Paraná, Fone 55-41-3360-5117, celular 9989-1098, e-mail: mschellin@sme.curitiba.pr.gov.br ou mariaschellin67@hotmail.com, e sua orientadora Professora Doutora Verônica Branco, mesmo endereço comercial, celular: 9969-9555, e-mail: verônica_branco@hotmail.com, responsáveis por este estudo poderão ser contatadas nos períodos da manhã e da tarde, para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr. ou a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão conhecidas por pessoas autorizadas como a orientadora desta pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um pseudônimo.

Rubricas: _____
 Participante da Pesquisa _____
 Pesquisador Responsável _____
 Orientador _____ Orientado _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do participante

Pesquisadora: Maria do Carmo Souza Neto Schellin

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 2 – DEPOIMENTO DE UMA DIRETORA DE CEI

Entrevista concedida pela diretora de um Centro de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em 07/05/2014. A diretora B. C. Osternack acompanhou todo o processo de transformação de sua escola “Regular” em um “Centro de Educação Integral – CEI”, do início dos anos 90 até os dias de hoje com a adesão do Município de Curitiba ao Programa Mais Educação.

“Sobre os encaminhamentos com o trabalho pedagógico dos CEIs, inicialmente, por ocasião da sua criação, houve uma grande quantidade de cursos de formação, porque havia uma equipe na SME responsável por isso e também havia uma pessoa dentro da escola responsável por coordenar esse trabalho. Essa pessoa fazia uma ponte, ia às reuniões, repassava para a equipe pedagógica e de professores as orientações da Secretaria, era o elo. Lembro que ela tinha um horário diferenciado, assim como era em todo o Complexo II, para o atendimento aos estudantes. Esse horário passou por várias mudanças, inicialmente era das 9h às 16h para todos, sendo que a criança ficava nas atividades de contraturno das 9h às 12h, almoçava e depois ia para as aulas com as disciplinas da Base Nacional Comum das 13h às 17h, ou da 8h às 12h com a Base Nacional Comum e das 13h às 16h no Complexo II, nas atividades de contraturno. Depois vieram outros horários, como das 10h às 15h, pelo qual a maioria das escolas optou, mas a comunidade gritou, porque isso também não atendia às suas necessidades e horários de trabalho, então começou a dar problemas com faltas, com criança que chegava muito cedo para a oficina ou atrasada para as aulas do turno regular. O trabalho no contraturno também tinha um tempo muito curto, a criança chegava às 10h, formava fila, lanchava, mal tinha uma oficina e já descia para o almoço, o lanche também ficava muito perto do horário do almoço. Aí a Secretaria reviu tudo e os horários voltaram para o horário das 9h às 16h. Mas nas questões pedagógicas mesmo, nesse período o contraturno pouco auxiliou, não havia tempo para o trabalho. Foi aí que a gente perdeu um pouco do crédito, porque os pais achavam que a escola era para cuidar, se não tinham onde deixar o filho, deixavam no integral, na verdade o pedagógico não estava acontecendo. Depois quando voltou das 8h às 17h o trabalho melhorou, a secretaria disse ‘se é escola integral será em horário integral’, o que na verdade facilitou para a comunidade e para a escola. O

trabalho da coordenadora pedagógica do integral, que na época tinha outro nome, era essencial, porque as atividades eram muito diferenciadas, na faculdade a gente não viu Cultura das Mídias, nem Educação Ambiental que tanto se fala hoje, não sabia o que era, o que trabalhar, o trabalho da coordenadora e dos cursos era essencial nessa época. Depois, quando perdemos a coordenadora, o que a gente acabava fazendo era o que já fazia no turno regular, da mesma forma. Nessa época os pisos eram abertos, sem as divisórias que temos hoje, então eram trabalhadas três ou quatro oficinas ao mesmo tempo, no mesmo piso, sem as divisórias, dava um pouco de tumulto, muitos professores com problemas de fono. Foram ofertados até cursos de impostação vocal, cada escola ganhou um microfone, mas também não deu muito certo, como os pisos eram abertos na hora em que uma professora usava o microfone as outras não conseguiam trabalhar. Teve uma época em que a SME acabou extinguindo a coordenadora do integral, parece que o integral ficou meio esquecido, meio que parou, não tinha mais capacitação, a pedagoga do regular procurava atender o integral quando podia, ficava muito solto na verdade. Cada escola acabava fazendo aquilo que sabia, não existia um contraturno com atividades diferenciadas, cada um foi fazendo o que achava que dava certo, o que conseguia. Depois vieram os cursos à distância, mas só para o regular, isso não foi ofertado para o integral. As professoras do integral não eram capacitadas, ficaram um bom tempo sem fazer cursos específicos, daí elas não queriam mais trabalhar com o contraturno. Nessa época não teve investimento financeiro, nem em material, nem em mobiliário para o integral, ficou abandonado mesmo. As orientações para o integral foram retomadas com a escrita das Diretrizes em 2006, mas ainda foi um trabalho fraco, apesar de percebermos que se começava a se ter um olhar diferenciado para o integral por parte da SME. Com uma pedagoga responsável pelo integral no Núcleo e uma pedagoga de referência na escola, começou um estudo e um resgate da Educação Integral. Mas antes não sabíamos a quem recorrer, o que se trabalhar no contraturno, cada escola fazia uma coisa, o que achava que era melhor, ficou muito aberto, sem continuidade, a secretaria não tinha como ofertar curso, porque cada escola trabalhava com uma coisa diferente, nem todo mundo trabalhava com a educação ambiental por exemplo. Então quando vieram as Diretrizes, em 2006, que disse que no integral vai se trabalhar com isso, deu para se pensar em uma capacitação, antes era praticamente impossível, porque se perdeu toda a linha. Mesmo o momento de Acompanhamento Pedagógico, com a realização

das tarefas de casa, era bastante confuso, a gente tentou de todas as maneiras, mas nem sempre a professora regente passava a tarefa ou a professora do contraturno entendia o que era para fazer, não aplicava como a regente queria, tentamos que a regente deixasse pastas com atividades, mas não deu certo... A gente tentou de todas as maneiras, tentativas de acertar na verdade. Com as Diretrizes é que veio um direcionamento, embora um tanto limitado. Eu acho que faltou estudo com o Integral em cima das Diretrizes, o que exatamente trabalhar, como trabalhar, quais são os conteúdos, como direcionar o trabalho. Talvez faltasse outro documento que direcionasse bem o trabalho, como depois veio o Caderno Pedagógico da Educação Integral em 2012. Eu não sei nas outras escolas, eu vejo aqui que depois que começou a se pensar um pouquinho mais no integral, com mais capacitações, reuniões com as pedagogas e diretoras do integral para se montar os documentos, o Caderno Pedagógico, a rotatividade de professores do integral diminuiu, aqui pelo menos, eu tenho professoras que no final do ano, quando se faz a distribuição de funções ela faz a opção pelo integral. Ter uma pedagoga no Núcleo Regional responsável pelo integral também ajudou, a gente sabe para onde recorrer, tirar dúvidas. Durante todas essas fases, pelas quais passamos no integral, manteve-se o espaço específico para o contraturno, a alimentação de boa qualidade, até com avanços, mas em determinadas épocas o que se perdeu foi a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, do ensino, o integral era só para cuidar das crianças, os pais mesmo diziam 'trouxe meu filho aqui para ele brincar', essa educação integral não fez diferença em termos de qualidade. Manteve-se o pessoal, inspetores, pessoal de limpeza, professores, mas faltou atenção à parte pedagógica e investimentos. Depois as coisas melhoraram com uma equipe na SME, pedagogas responsáveis pela Educação Integral nos Núcleos, agora com a coordenadora do Integral novamente na Escola e com o Mais Educação, que trouxe uma verba específica para o Integral. Na verdade, a verba da descentralização sempre veio e ela conta o aluno integral, se ele está aqui comigo duas vezes ele vai contar duas vezes, o que a gente sempre coloca, pro pessoal de finanças, é que para fazer um trabalho diferenciado no integral a verba teria que ser bem maior, porque para você abrir mão de caderno, de papel, dessas coisas, se gasta bem mais. Aí é que a verba do Mais Educação foi um ganho, uma dor de cabeça (em termos de prestação de contas), mas um ganho. Nossa! A quantidade de material adquirida... E a liberdade de cada escola poder escolher, isso foi bem importante,

não veio direcionado, veio assim: o Governo Federal oferta tudo isto aqui, veja dentro das tuas Práticas, da tua escola, o que você precisa. Isso foi muito bom. Também houve um ganho a mais com a coordenadora do Integral, que o Mais Educação pedia como contrapartida do Município para entrar no Programa. O Outro ganho, com o Mais Educação, foi o Comitê da Educação Integral, que começou este ano, já nos reunimos duas vezes, para tratar da verba e das atividades para educação integral, ele é importante para pensar além das questões financeiras. A gente fazia reuniões com os professores do integral antes, mas agora é oficial, nós temos um Comitê bem grande até, com vários professores participando, colocamos inspetores também, eu acho que isso a gente não perde mais, mesmo que não tenha mais o Mais Educação.”

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Qual sua formação acadêmica (pode marcar todas alternativas)?
☐ Ensino médio _____
☐ Superior em _____
☐ Pós-graduação em nível de especialização _____
☐ Mestrado ou doutorado _____
2. Há quanto tempo você trabalha em uma escola com oferta de educação em tempo integral?
☐ 1 ano
☐ 2 anos
☐ 3 anos ou mais
3. Onde você tomou conhecimento sobre a temática Educação Integral?
☐ Na graduação
☐ Na escola em que escolheu vaga
☐ Outros _____
4. Com que turma você atua? Sua atuação ocorre com os componentes curriculares da base nacional comum ou com as Práticas Educativas da Educação Integral?
5. Com que frequência você participa de cursos de formação continuada?
6. Com que frequência participa de cursos de formação continuada específicos para a educação em tempo integral?
☐ Nunca
☐ Às vezes
☐ Sempre
7. De quantos cursos específicos para sua área de atuação você participou nos últimos 2 anos?
8. Os cursos contribuíram para melhoria do encaminhamento metodológico de seu trabalho? De que forma?
9. Como você compreende o encaminhamento metodológico no plano de aula?
10. Considerando que você atua com uma turma que frequenta a escola em tempo integral, descreva um encaminhamento metodológico empregado.
11. Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu o que você utiliza em sua prática?

12. Escreva o que você compreende por “Educação Integral” e “Educação em tempo Integral”.
13. O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?
14. Há integração entre o trabalho realizado no turno regular de aulas o realizado no contraturno? Como?
15. Em sua opinião, os alunos que frequentam a educação em tempo integral apresentam uma melhoria na aprendizagem escolar? Como?
16. Você considera que a organização dos tempos escolares em sua escola é adequada à educação em tempo integral?
17. Quais os espaços que sua escola dispõe para o desenvolvimento das práticas educativas? Eles são adequados? Em sua opinião é preciso ampliar esses espaços? Como?
18. Quais saberes são importantes serem aprendidos pelas crianças que frequentam a escola em tempo integral e como estes influenciam na aprendizagem?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

1. Qual sua formação acadêmica (pode marcar todas alternativas)?
☐ Ensino médio _____
☐ Superior em _____
☐ Pós-graduação em nível de especialização _____
☐ Mestrado ou doutorado _____
2. Há quanto tempo você trabalha em uma escola com oferta de educação em tempo integral?
☐ 1 ano
☐ 2 anos
☐ 3 anos ou mais
3. Onde você tomou conhecimento sobre a temática Educação Integral?
☐ Na graduação
☐ Na escola em que escolheu vaga
☐ Outros _____
4. Com que frequência participa de cursos de formação continuada específicos para a educação em tempo integral?
☐ Nunca
☐ Às vezes
☐ Sempre
5. De quantos cursos específicos para a educação em tempo integral você participou nos últimos 2 anos?
6. Os cursos contribuíram para o desempenho de sua função? De que forma?
7. Como você compreende o encaminhamento metodológico no plano de aula?
8. Cite exemplos de encaminhamentos que, segundo sua experiência, contribuem para a formação integral do estudante.
9. Em sua formação acadêmica você estudou sobre aprendizagem? Daquilo que você aprendeu o que você considera que pode ser aplicado em sala de aula e/ou nas Práticas Educativas da Educação Integral?
10. Escreva o que você compreende por “Educação Integral” e “Educação em tempo Integral”.
11. Em sua opinião, os alunos que frequentam a escola em tempo integral apresentam uma melhoria na aprendizagem escolar? Como?

12. O que você considera necessário para que uma criança tenha uma aprendizagem efetiva na escola?
13. Como você realiza o trabalho de integração entre o turno regular de aulas e o contraturno?
14. Você considera que a organização dos tempos escolares na Prefeitura Municipal de Curitiba é adequada à educação em tempo integral?
15. Quais os espaços que sua escola dispõe para o desenvolvimento das práticas educativas? Eles são adequados? Em sua opinião é preciso ampliar esses espaços? Como?
16. Quais saberes são importantes serem aprendidos pelas crianças que frequentam a escola em tempo integral e como estes influenciam na aprendizagem?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Nome da Escola: Professora: Turno: Turma: N. de alunos: Período da observação:	
1. Havia plano de aula? Diário? Semanal?	
2. O plano de aula era adequado a disciplina/Prática Educativa?	
3. Os conteúdos e encaminhamentos propostos estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais e Cadernos Pedagógicos?	
4. Os encaminhamentos propostos eram adequados à faixa etária dos estudantes?	
5. O ensino partia de situações reais e concretas?	
6. Os encaminhamentos propostos contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo?	
7. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?	
8. As atividades propostas eram desafiadoras?	
9. O que foi apresentado no Plano de Aula foi executado durante a aula?	
10. A organização do ambiente favorecia o desenvolvimento de aulas dinâmicas?	
11. Foram utilizados materiais manipulativos durante a aula? Como?	
12. Que materiais existiam na sala de aula (TV, computador, som, etc.)?	

13.As atividades propostas promoveram a interação entre os estudantes?	
14.A professora informou aos alunos o objetivo da aula e ao final fez a retomada dos objetivos para verificar o que foi alcançado?	
15.Como foi realizada a integração entre os conteúdos trabalhados no turno regular e os da Prática Educativa?	
16.Pontos considerados positivos	
17.Pontos considerados negativos	

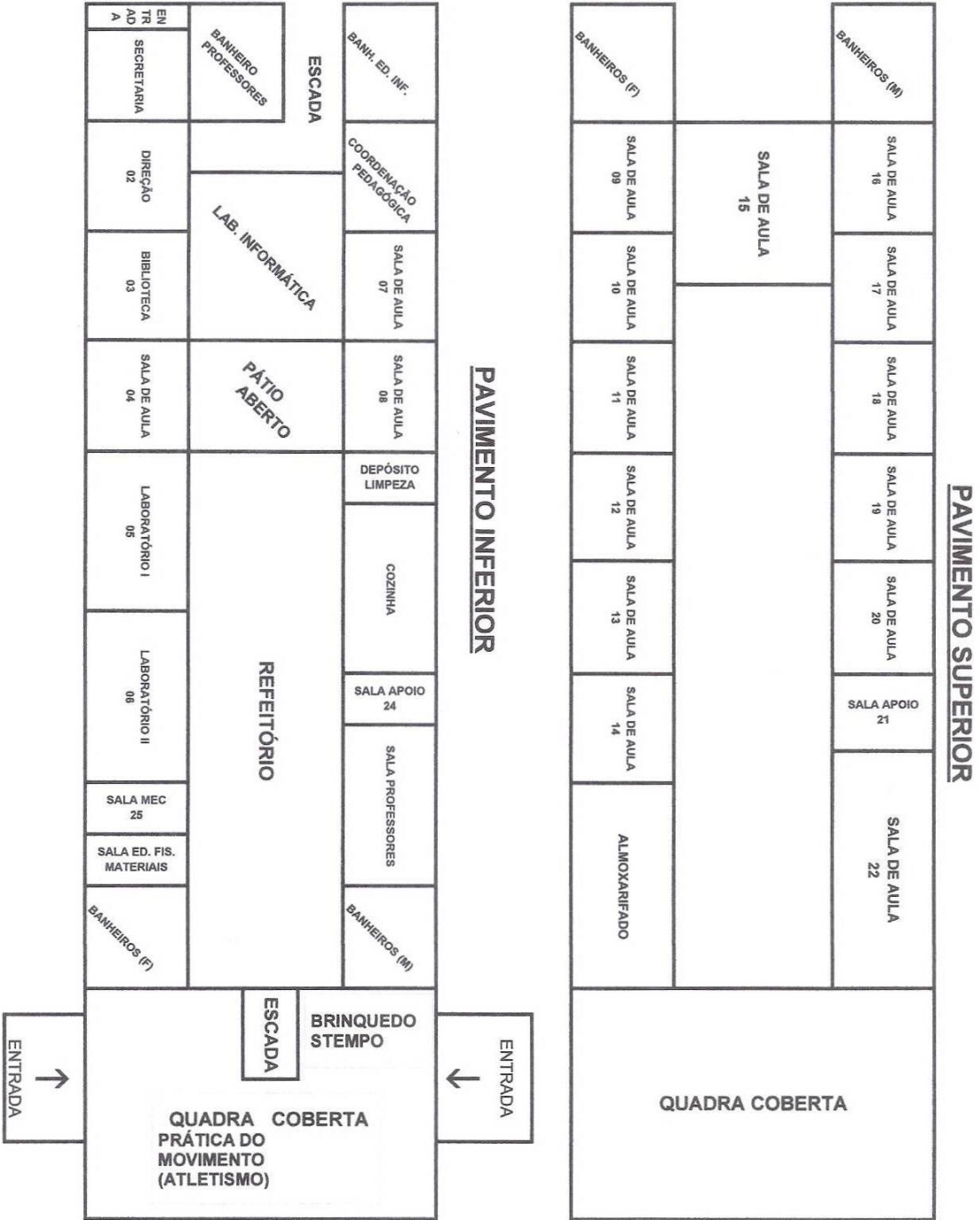
ANEXOS

ANEXO 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA “X”

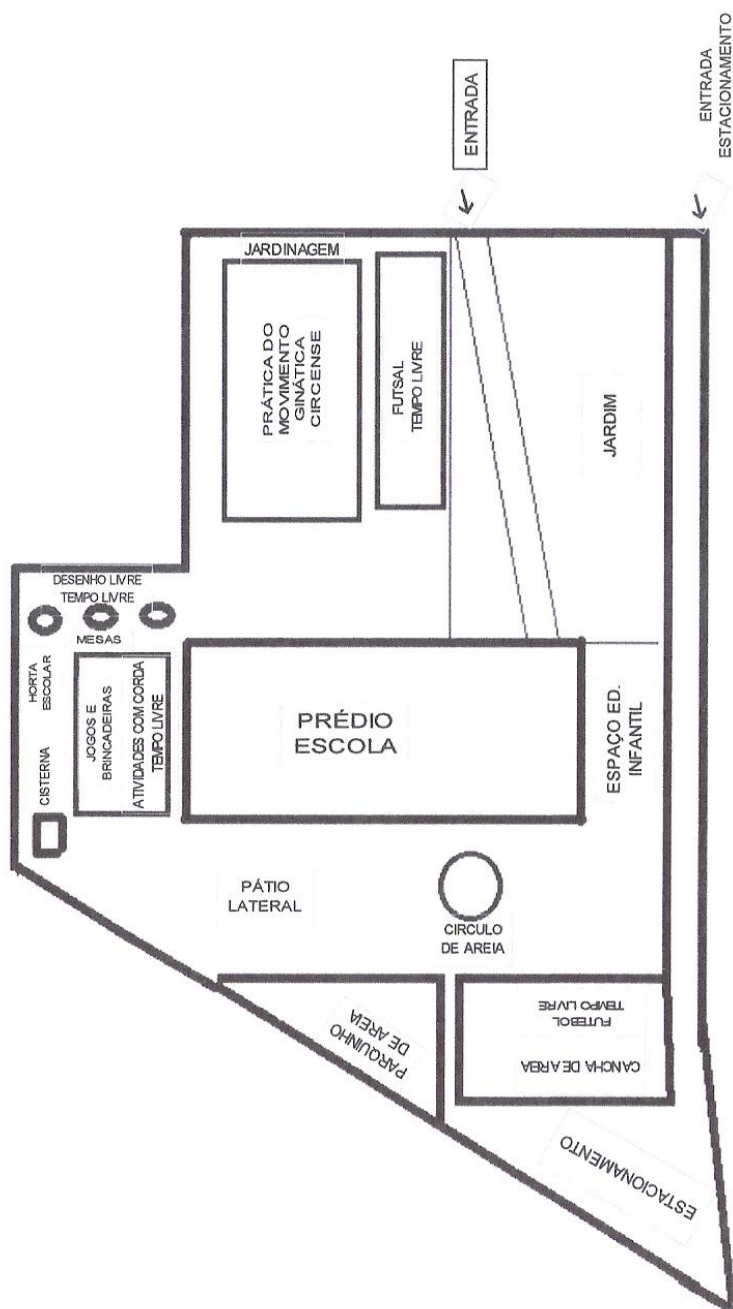
ANEXO 2 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA “Y”

ANEXO 1 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA “X”

CROQUI DOS ESPAÇOS E DAS INSTALAÇÕES



CROQUI DOS ESPAÇOS EXTERNOS



ANEXO 2 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA “Y”

